

Cendon, Eva [Hrsg.]; Mörth, Anita [Hrsg.]; Pellert, Ada [Hrsg.]
Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Münster : Waxmann 2016, 287 S. - (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen; 3)



Quellenangabe/ Reference:

Cendon, Eva [Hrsg.]; Mörth, Anita [Hrsg.]; Pellert, Ada [Hrsg.]: Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Münster : Waxmann 2016, 287 S. - (Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen; 3) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-145447 - DOI: 10.25656/01:14544

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-145447>

<https://doi.org/10.25656/01:14544>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Eva Cendon, Anita Mörth, Ada Pellert (Hrsg.)

Theorie und Praxis verzahnen

Lebenslanges Lernen an Hochschulen



3

WAXMANN

Eva Cendon, Anita Mörth,
Ada Pellert (Hrsg.)

Theorie und Praxis verzahnen Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Ergebnisse der wissenschaftlichen
Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs
Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen

Band 3



Waxmann 2016
Münster • New York

Diese Publikation wurde im Rahmen der vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) beauftragten wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* erstellt. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in der Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

BEAUFTRAGT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Print-ISBN 978-3-8309-3374-8

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2016
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Gregor Pleßmann, Ascheberg
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Anke Hanft, Ada Pellert, Eva Cendon, Andrä Wolter

Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung 7

Eva Cendon, Anita Mörth, Ada Pellert

Einleitung 19

Praxisforschung

Eva Cendon unter Mitarbeit von Tina Basner

Gemeinsam forschen

Action Research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung 25

David Coghlan

Forms of Knowing

Developing the Scholarship of Practice 45

Roswitha Grassl

Veränderung durch Fragen

Die sokratische Methode als Instrument der Aktionsforschung 51

Theorie-Praxis-Verzahnung

Ada Pellert

Theorie und Praxis verzahnen

Eine Herausforderung für Hochschulen 69

Kathrin Köster, Melanie Schiedhelm, Sonja Schöne, Jochen Stettner

Work-based Learning im Heilbronner Modell

Ein Bericht aus der Praxis 87

Jon Talbot

Theory and Practice in Work-Based Learning

An English Case Study 103

Kompetenz- und Lernergebnisorientierung

Anita Mörth

Kompetenzen und Lernergebnisse

Umsetzungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung 121

Miriam Schäfer

Das Kompetenzportfolio

Ein Beispiel aus der Praxis berufsbegleitender Studiengänge 139

Uwe Elsholz

Portfolioansätze in hochschulischer und beruflicher Bildung

Ein Beitrag zur Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung 157

Peter Dehnbostel

Kompetenzbasierung und Outcome-Orientierung

Grundlage zur Förderung von Durchlässigkeit

zwischen Berufs- und Hochschulbildung? 167

Rolle der Lehrenden

Eva Cendon

Lehrende und ihre Rollen

Theoretische Zugänge 185

Eva Cendon, Anita Mörth, Erik Schiller unter Mitarbeit von Yvette Pavlicek

Rollen von Lehrenden

Empirische Befunde 201

Erik Schiller, Renate Heese, Kathrin Rheinländer, Heike Rundnagel,

Simone Wanken

Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Befunde aus der Praxis 223

Ayad Al-Ani

Lehren in digitalen Lernwelten

Neue Rollen und Funktionen von Lehrenden 247

Blick in die Zukunft

Michaela Brohm, Carol Costley, Roland Deiser, Jean-Marie Filloque,

Roland Fischer, David Major, Hans Pechar, Michael Power, Jochen Robes,

Andrea Schenker-Wicki, Alan Tait, Lothar Zechlin, Ortrun Zuber-Skerritt

Eingerahmt von Ada Pellert, Eva Cendon und Anita Mörth

Die Lifelong-Learning-Hochschule der Zukunft

Ein Ausblick 261

Autorinnen und Autoren 281

Anke Hanft, Ada Pellert, Eva Cendon, Andrä Wolter

Executive Summary der wissenschaftlichen Begleitung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* wurden in folgenden Teilprojekten von Herbst 2011 bis zum Jahresende 2015 drei zentrale Themenschwerpunkte bearbeitet:

- Humboldt-Universität zu Berlin: Heterogenität der Zielgruppen
- Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Organisation und Management
- Deutsche Universität für Weiterbildung: Zielgruppengemäße Studienformate

Die Ergebnisse der Teilprojekte bilden die Grundlage der Teilstudien der wissenschaftlichen Begleitung, die in drei Bänden vorliegen:

Band 1: Teilstudie der Humboldt-Universität zu Berlin

Herausgeber/-in: Andrä Wolter, Ulf Banscherus, Caroline Kamm

Titel: Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen

Band 2: Teilstudie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Autor/-innen: Anke Hanft, Katrin Brinkmann, Stefanie Kretschmer, Annika Maschwitz, Joachim Stöter

Titel: Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen

Band 3: Teilstudie der Deutschen Universität für Weiterbildung

Herausgeberinnen: Eva Cendon, Anita Mörth, Ada Pellert

Titel: Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Band 1: Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen

Das übergeordnete Ziel des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* besteht darin, Angebote Lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem stärker zu verankern und die Etablierung entsprechender Strukturen zu fördern. Damit sind bildungs- und arbeitsmarktpolitische Zielsetzungen verbunden, wie eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung und die dauerhafte Sicherung eines ausreichenden Fachkräfteangebotes auch in Zeiten des demografischen Wandels. Der Bund-Länder-Wettbewerb basiert auf dem Prinzip der Zielgruppenorientierung. Deshalb fördert das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) in diesem Rahmen vorrangig Projekte, in denen zielgruppenspezifische Studienangebote entwickelt und erprobt werden.

Diese richten sich insbesondere an folgende Adressatengruppen, wobei sich diese Gruppen teilweise überschneiden:

- Berufstätige, z.B. im Arbeitsleben stehende Bachelorabsolventinnen und -absolventen sowie beruflich Qualifizierte – auch ohne schulische Studienberechtigung
- Personen mit Familienpflichten
- Berufsrückkehrerinnen und -rückkehrer
- Studienabbrecherinnen und -abbrecher
- arbeitslose Akademikerinnen und Akademiker

Die unterschiedlichen Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen stehen im Zentrum des ersten Bandes, in dem die Ergebnisse der Teilstudie des Teams der Humboldt-Universität zu Berlin dargestellt werden. Diese werden ergänzt durch Befunde aus inhaltlich korrespondierenden Forschungsprojekten, in denen das Team der Humboldt-Universität mit anderen Forschungseinrichtungen, wie dem Deutschen Institut für Erwachsenenbildung (DIE) oder dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), zusammengearbeitet hat. Die einzelnen Beiträge des Sammelbandes setzen auf unterschiedlichen Ebenen an, die in der Zusammenschau einen detaillierten Überblick über das Themenfeld *Zielgruppen Lebenslangen Lernens* in seiner gesamten Breite bieten. Hierzu wird im ersten Teil des Bandes die Bedeutung des Konzeptes des Lebenslangen Lernens als hochschulpolitisches Projekt dargestellt. Daran schließen im zweiten Teil differenzierte Untersuchungen zu verschiedenen Zielgruppen an, bevor im dritten Teil bisherige Ansätze zur Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen betrachtet werden.

Lebenslanges Lernen als hochschulpolitisches Projekt

Zielgruppen Lebenslangen Lernens stehen nicht nur im Mittelpunkt empirischer Studien, sondern auch im Zentrum vielfältiger hochschulpolitischer Reformbemühungen – sowohl im internationalen und europäischen Kontext als auch bundesweit und in den Ländern. Differenzierte Betrachtungen der Maßnahmen und Initiativen auf den unterschiedlichen Ebenen werden im ersten Teil der Teilstudie des Teams der Humboldt-Universität dargestellt. Für diesen Bereich gilt der übergreifende Befund, dass Deutschland im Bereich des Lebenslangen Lernens an Hochschulen im internationalen Vergleich zwar eher als ‚Nachzügler‘ zu betrachten ist, hier aber in den letzten Jahren viel in Bewegung gekommen ist – ausgelöst unter anderem durch vielfältige Förderprogramme von Bund und Ländern, einschließlich des Bundes-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* als dem bislang umfangreichsten Förderprogramm.

Zielgruppen Lebenslangen Lernens an Hochschulen

Um ihre konkreten Angebote möglichst optimal auf die anvisierten Zielgruppen abzustimmen, wurden in den Projekten der ersten Wettbewerbsrunde eigene Erhebungen zu den bestehenden Weiterbildungsbedarfen und den konkreten Anforderungen der angestrebten Adressatengruppen an die inhaltliche und organisatorische Ausgestaltung der Studienangebote durchgeführt. Deren Anlage und die damit verbundenen methodischen Vorgehensweisen und Schwierigkeiten wurden im Rahmen einer *Research Synthesis* untersucht, deren Befunde im ersten Beitrag des zweiten Teils vorgestellt werden. Im Ergebnis setzen die Untersuchungen der Projekte überwiegend auf einer qualitativen Ebene an, quantitative Bedarfs- bzw. Nachfrageprojektionen wurden allenfalls in Ansätzen durchgeführt. Dies hat unterschiedliche Gründe: zum Teil praktische Grenzen der Realisierbarkeit, zum Teil durch eine schwierige Stichprobenkonstruktion oder eine enge Zielgruppendefinition gesetzte Grenzen. Die stärker qualitativ ausgerichteten Ansätze, die oft in der Tradition der Erwachsenenbildungsforschung stehen, können wichtige Hinweise zu studienorganisatorischen, curricularen und didaktischen Aspekten der Angebotsplanung und -durchführung geben.

Die in den Projekten der ersten Wettbewerbsrunde bislang entwickelten Studienformate adressieren insbesondere die Gruppe der Berufstätigen, wobei allerdings viele Überschneidungen mit anderen Zielgruppen bestehen, insbesondere mit derjenigen der Personen mit familiären Verpflichtungen. Die Berufstätigen werden überwiegend als beruflich qualifizierte Fachkräfte betrachtet, die bereits über einen Hochschulabschluss verfügen oder einen solchen erwerben wollen und denen geeignete Angebote für den beruflichen Aufstieg über eine erste oder eine weitere akademische Qualifizierung unterbreitet werden sollen.

Empirisches Wissen zu den Teilnehmenden- und Adressatengruppen von Angeboten der Hochschulweiterbildung ist allerdings auch auf den Ebenen, die über ein konkretes Studienformat oder eine spezifische Hochschulregion hinausgehen, ein zentrales Desiderat von Hochschulpolitik und Hochschulforschung. Hier setzen die weiteren Beiträge des zweiten Teils des ersten Bandes an. Im Einklang mit den primären Zielgruppen der Projekte der ersten (und der zweiten) Wettbewerbsrunde wurden Studierende mit einer beruflichen Vorbildung sowie Hochschulabsolventinnen und -absolventen empirisch untersucht – mit einem besonderen Fokus auf die Teilnahmebereitschaft und Teilnahme an Angeboten der Hochschulweiterbildung. Hierfür wurden unterschiedliche methodische Zugangswege gewählt:

- Eine qualitative Panelbefragung von nicht-traditionellen Studierenden verdeutlicht, dass bei Studierenden ohne schulische Studienberechtigung unterschiedliche Studienmotive zu beobachten sind. Neben differierenden beruflichen Motiven, insbesondere des beruflichen Aufstiegs und besserer Verdienstmöglichkeiten sowie einer beruflichen Neuorientierung, ist für einen – kleineren – Teil der Studierenden auch das Ziel der persönlichen Weiterentwicklung ein wichtiger

Impuls für die Aufnahme eines Studiums. Ergänzende statistische Analysen zeigen, dass es sich bei der Gruppe der nicht-traditionellen Studierenden, die nach wie vor aber nur einen marginalen Anteil an den Studierenden in Deutschland insgesamt bildet, insofern um Bildungsaufsteigerinnen und -aufsteiger handelt, als diese überdurchschnittlich häufig nicht aus einem akademisch gebildeten Elternhaus stammen. Damit ist auch ein sozialer Öffnungseffekt verbunden.

- Auswertungen der amtlichen Hochschulstatistik sowie des Nationalen Bildungspanels zeigen, dass Studierende ohne schulische Studienberechtigung häufig ein Studienfach wählen, das ihrem erlernten Beruf fachlich entspricht. Den Daten ist ebenfalls zu entnehmen, dass nicht-traditionelle Studierende im Studium – gemessen an den Studienleistungen, dem Studienfortschritt sowie der subjektiven Anforderungsbewältigung – im Durchschnitt nicht weniger erfolgreich sind als Studierende, die über eine schulische Studienberechtigung verfügen. Allerdings ist das Abbruchrisiko bei den Studierenden ohne Abitur etwas höher, was neben leistungsbezogenen Faktoren (bei potenziellen Abbrecherinnen und Abbrechern) insbesondere auf Probleme der Vereinbarkeit des Studiums mit beruflichen und familiären Verpflichtungen zurückzuführen ist. Dieser Befund verweist auf die besondere Relevanz zielgruppenspezifischer, z.B. berufsbegleitender Studienformate, deren Entwicklung eines der Wettbewerbsziele ist.
- Die Ergebnisse einer HISBUS-Befragung von Studierenden, die vor Studienbeginn eine Berufsausbildung abgeschlossen haben, verdeutlichen die große Diversität dieser Studierendengruppe – nicht nur hinsichtlich des Alters und der Form der Studienberechtigung, sondern auch hinsichtlich der Studienmotive und -erfahrungen sowie der individuellen Lebenslagen. Von daher ist es wichtig, die Unterschiedlichkeit der Zusammensetzung und des Erfahrungshintergrunds nicht nur in der Gesamtgruppe aller Studierenden zu betonen, sondern auch innerhalb der Teilgruppe der Studierenden mit Berufserfahrung. Ein übergreifender Befund der Studie ist, dass Studierende mit einer beruflichen Vorbildung überdurchschnittlich häufig ein wirtschafts- oder ingenieurwissenschaftliches Fach wählen, häufiger berufsbegleitend studieren und neben dem Studium nicht selten einer umfangreichen Erwerbstätigkeit nachgehen.
- Sekundärauswertungen des Adult Education Survey (AES) und des DZHW-Absolventenpanels bestätigten nicht nur die bekannten Befunde, dass nur ein geringer Anteil des in Deutschland nachgefragten Weiterbildungsvolumens auf die Hochschulen entfällt und unter den Teilnehmenden an Angeboten der Hochschulweiterbildung Personen dominieren, die bereits ein Studium abgeschlossen haben. Sie erlauben darüber hinaus eine differenzierte Betrachtung der Weiterbildung an Hochschulen, beispielsweise zu den Präferenzen der verschiedenen Nutzergruppen hinsichtlich Themen, Dauer und Veranstaltungsformen. In begrenztem Maße ist auf Basis der durchgeführten Datenanalysen auch die Identifizierung von Faktoren möglich, die die Nutzung von Angeboten der Hochschulweiterbildung beeinflussen. Hierzu gehören unter anderem die Bil-

dungsherkunft der Befragten, die Fachrichtung eines absolvierten Studiums sowie die berufliche Situation der (potenziellen) Teilnehmenden. Die Stärken von Hochschulen auf dem Weiterbildungsmarkt liegen vor allem in ihrem Monopol zur Vergabe von Abschlüssen sowie in ihrer Forschungskompetenz.

Stand spezifischer Angebote der Hochschulen für neue Zielgruppen

In anderen europäischen und außereuropäischen Ländern ist eine zielgruppenadäquate Ausgestaltung von Angeboten des lebenslangen Lernens an Hochschulen bereits weiter verbreitet als dies in Deutschland derzeit der Fall ist – trotz zahlreicher Aktivitäten an einzelnen Hochschulen bzw. in einzelnen Studiengängen. Die deutsche bildungspolitische Debatte konzentrierte sich in der Vergangenheit sehr stark auf Fragen des Hochschulzugangs für Berufstätige. Es hat sich jedoch mehr und mehr gezeigt, gerade auch unter Berücksichtigung internationaler Erfahrungen, dass neben den ohne Zweifel zentralen Fragen des Zugangs zum Studium auch die Studienangebote selbst, insbesondere ihre Formate und Organisationsformen, eine zentrale Rolle spielen, um Berufstätige für ein Studium zu gewinnen. Auch dies ist daher ein Anliegen des Bund-Länder-Wettbewerbs. Im dritten Teil des Bandes des Teams der Humboldt-Universität werden daher die bisher in Deutschland gewonnenen Erfahrungen mit zielgruppenspezifischen Informations-, Beratungs- und Unterstützungsangeboten, Verfahren zur Anrechnung von außerhochschulischen Kompetenzen sowie einer flexiblen Studienorganisation reflektiert und unter Rückgriff auf einige Beispiele aus anderen Ländern kontextualisiert. Dieser Teil wird komplettiert durch einen Beitrag zur möglichen Rolle dualer Studiengänge bei der Öffnung der Hochschulen für nicht-traditionelle Zielgruppen.

Band 2: Organisation und Management von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen

Korrespondierend mit dem übergeordneten Ziel des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*, Lebenslanges Lernen und Weiterbildung an den geförderten Hochschulen stärker zu verankern, wurden im Rahmen der Teilstudie der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg über einen Zeitraum von knapp zwei Jahren sechs Projekte an sieben Hochschulstandorten begleitet, die sich die organisatorische Verankerung der Weiterbildungsstrukturen als Ziel gesetzt hatten. Dabei stand im Zentrum, Erfolgsfaktoren, aber auch Hemmnisse für die nachhaltige Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen zu identifizieren. Teil- und Zwischenergebnisse der Fallstudien wurden im Zuge der wissenschaftlichen Begleitung an weitere Projekte zurückgespiegelt, um auch deren Erfahrungen aufnehmen zu können. Daneben wurden umfangreiche Literatur- und Internetrecherchen sowie Dokumentenanalysen durchgeführt, um flankierende

hochschul- und bildungspolitische sowie hochschulrechtliche Entwicklungen zu erfassen.

Im zweiten Band werden die Ergebnisse dieser Fallstudien auf drei Ebenen (Hochschulen, Projekte und Studienangebote) zusammengeführt. Im ersten Teil werden Weiterbildung und Lebenslanges Lernen auf Hochschulebene im Spannungsfeld von Hochschulkulturen, Strukturen, Strategien und Interessen sowie in Governance- und Steuerungsstrukturen betrachtet, bevor im zweiten Teil die Projektebene und damit insbesondere das Management von Projekten an Hochschulen und die damit verbundenen Herausforderungen und Rahmenbedingungen fokussiert werden. Auf Ebene der Studienangebote werden im dritten Teil ausgewählte Aspekte hinsichtlich der Planung, Entwicklung und des Managements von Studienangeboten an Hochschulen aufgezeigt. Ergänzend thematisieren die Fallberichte der an den Fallstudien teilnehmenden Hochschulen unterschiedliche Herangehensweisen an die organisatorische Verankerung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen und zeigen spezifische Herausforderungen sowie gewählte Lösungswege auf. Die Teilstudie endet mit einer zusammenfassenden Betrachtung der wichtigsten Ergebnisse im Sinne von ‚Lessons Learned‘.

Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Mit dem Bund-Länder-Wettbewerb *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* erfahren Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen eine Neubewertung und eine Stärkung in der hochschulinternen Wahrnehmung. So konnte im Oldenburger Teilprojekt festgestellt werden, dass sich die Beziehungen zu wichtigen Stakeholder-Gruppen in den geförderten Projekten veränderten. Die auffälligste positive Veränderung war bei Hochschulleitungen zu beobachten, die den Themen Weiterbildung und Lebenslanges Lernen nun größere Aufmerksamkeit widmen, aber auch die Selbstverwaltungsorgane (Senat, Dekanat) zeigen sich nun offener gegenüber dieser Thematik. Als ein Indikator dafür kann gelten, dass Weiterbildung und Lebenslanges Lernen zunehmend in den Leitbildern und Profilen der Hochschulen an Relevanz gewinnen. Offenkundig erfährt Weiterbildung als Aufgabe von Hochschulen durch die geförderten Projekte eine Stärkung in der hochschulinternen Wahrnehmung.

Gleichzeitig ist beobachtbar, dass die mit dem Bund-Länder-Wettbewerb initiierten Weiterbildungsangebote in das Spannungsfeld eines Interessenausgleichs zwischen zentralen Weiterbildungseinrichtungen und den fachlich verantwortlichen Fakultäten geraten. Während auf der Ebene der Hochschulleitung die Verantwortung für Weiterbildung in der Regel bei den Vize-Präsidentinnen und -Präsidenten oder Pro-Rektorinnen und -Rektoren für Studium und Lehre liegt und damit klar geregelt ist, besteht die organisatorische Herausforderung für bestehende Weiterbildungseinrichtungen im Zuge des Bund-Länder-Wettbewerbs darin, ihre Kompetenzen auch im Bereich der berufsbegleitenden Studienangebote sichtbar zu machen.

Hochschulen erkennen, dass Weiterbildung als Aufgabenfeld organisatorisch zu verankern ist, es bleibt aber bislang offen, ob dies eher zentral oder dezentral erfolgen sollte. Die zumeist fakultätsnahe organisatorische Verankerung der Projekte ist daher mit Blick auf die dauerhafte Implementierung daraufhin zu prüfen, wo und wie die größtmögliche Professionalität in dem durch starken Wettbewerb geprägten Weiterbildungsmarkt gesichert werden kann.

Auch auf der hochschulpolitischen Ebene ist ein Bedeutungszuwachs von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen beobachtbar. So zeigt eine Analyse der Landeshochschulgesetze (LHG), dass seit 2012 vier weitere Bundesländer genauere Regelungen zu diesen Themen vorgenommen haben. Auch die Analyse der Hochschulpakete macht deutlich, dass darin Weiterbildung und Lebenslanges Lernen seit 2012 vermehrt thematisiert werden und sie neben recht allgemeinen Verweisen auf die Notwendigkeit solcher Angebote mittlerweile auch spezifischere Aspekte, wie z.B. Fragen der Finanzierung, beinhalten.

Auf der Ebene Staat – Hochschulen ist mit Blick auf die Steuerungsinstrumente eine langsam wachsende Bedeutung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen zu verzeichnen. So ist Weiterbildung in der Leistungsorientierten Mittelvergabe (LOM) als Indikator in sieben Bundesländern vertreten. Aufgrund der Trägheit des Instruments LOM sind weitere Veränderungen und Anpassungen zur Stärkung der Rolle der Weiterbildung nur langfristig zu erwarten. Ein stärkerer Bedeutungszuwachs kann auch in den Ziel- und Leistungsvereinbarungen festgestellt werden, hier sind die Themen Weiterbildung und Lebenslanges Lernen mittlerweile häufiger Bestandteil und werden inhaltlich stärker präzisiert und ausdifferenziert.

Management von Projekten an Hochschulen

Jenseits aller politischen Rahmenvorgaben und steuernden Anreize scheint für die erfolgreiche Umsetzung der geförderten Projekte ein gut funktionierendes Projektmanagement eine wichtige Voraussetzung zu sein. Als wichtige Erfolgsfaktoren erwiesen sich der frühzeitige Aufbau einer klaren Projektstruktur, die Festlegung von Zielen und Verantwortungsbereichen sowie die Kommunikation mit allen Projektbeteiligten. So kam es in einzelnen Projekten durch die späte Einbindung wichtiger Stakeholder und die damit oftmals einhergehende zeitversetzte Einstellung von Personal sowie durch die teilweise zeitaufwendige Klärung von Verantwortlichkeiten zu einer deutlichen Verzögerung des Projektstarts.

Die Durchführung der Projekte war durch teilweise iterative und zirkuläre Prozesse geprägt, was zum einen in unklaren Kontextfaktoren (Sind Weiterbildung und Lebenslanges Lernen gewollt?), aber auch in nicht immer klaren Führungsstrukturen innerhalb der Projekte begründet war. Projektleitungen, die unter Nutzung ihrer Schnittstellenfunktionen als Macht- und Prozesspromotoren auf das Projektgeschehen und dessen Einbindung in die Hochschule Einfluss nahmen, erwiesen sich bei der Umsetzung der geplanten Zielsetzungen als besonders erfolgreich. Pro-

jektmanagementansätze und -methoden mussten an das jeweils spezifische Umfeld und die Kultur der Hochschulen angepasst werden. Im Vergleich zu klassischen Forschungsprojekten ging es vor allem darum, Methoden und Instrumente flexibel einzusetzen und den Schwerpunkt auf die stetige Kommunikation innerhalb des Projektes und in die Organisation hinein (Stakeholder-Management) zu legen. Situationsgemäßes Handeln in einem agilen Projektmanagement, das im Gegensatz zum klassischen Projektmanagement von festen Ressourcen- und Zeitvorgaben, aber variablen Anforderungen unter Beteiligung der relevanten Akteure und von deren Interessen ausgeht, scheint hierfür die geeignete Managementform.

Planung, Entwicklung und Management von Studienangeboten

Für die Entwicklung berufsbegleitender Studienangebote gilt die Kenntnis der von den Projekten oftmals als neu oder nicht-traditionell bezeichneten Zielgruppen als eine wichtige Voraussetzung. Die Annäherung an die Zielgruppen und ihre Bedarfe erfolgte trotz teilweise aufwendiger Bedarfs- und Zielgruppenanalysen vielfach entlang konkreter Erfahrungen in ersten Pilotphasen der Studienangebote. Die genauere Kenntnis der oftmals sehr heterogenen Voraussetzungen und Bedarfslagen der Teilnehmenden veranlasste die Projektdurchführenden dann, dies stärker bei der Entwicklung ihrer Angebote zu berücksichtigen.

Viele Hochschulen nutzen dabei die Möglichkeiten des Projektes, um aus dem engen Korsett der konsekutiven Regelungen auszubrechen und innovative Studienangebote zu planen. Die Gestaltung internetbasierter Lernumgebungen war dabei von großer Bedeutung und floss in didaktisch strukturierte Lernszenarien ein. Auch die Möglichkeiten der modularen Struktur wurden stärker als im grundständigen Bereich ausgeschöpft, indem Studiengänge nicht nur als curriculares Gesamtpaket, sondern auch als didaktisch geschlossene Einzelmodule geplant und angeboten wurden.

Als Hemmnis konnten sich Verwaltungs- und Gremienabläufe erweisen, die in der Regel nicht auf die Anforderungen innovativer Angebote zugeschnitten sind. Dies gilt auch für Fragen des Studierenden- und Lehrendensupports, die als wichtige Erfolgsfaktoren für die Umsetzung ihrer Vorhaben angesehen werden. Weitgehend offen blieben Aspekte der strukturellen und nachhaltigen Verankerung solcher Aufgaben über die Projektlaufzeit hinaus.

Insgesamt war beobachtbar, dass Überlegungen zur langfristigen finanziellen Absicherung der in den Projekten entwickelten Studienangebote in der ersten Förderphase von nachgeordneter Bedeutung waren. Preispolitische Fragestellungen, Kostenrechnungsmodelle und Überlegungen zum Risikomanagement wurden vor dem Hintergrund der gesicherten Anschubfinanzierung zunächst zurückgestellt. Auch Überlegungen zur Platzierung der Angebote am Markt, zu ihrem Profil und ihrer Gestaltung mit dem Ziel der Entwicklung einer Marke schienen eher nachrangig, obwohl sie unter dem Aspekt der Qualitätssicherung bereits in der Entwicklungsphase bedeutsam sind.

Fallberichte zur organisatorischen Verankerung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen

Die Fallberichte der sechs begleiteten Projekte erweitern die Perspektive der wissenschaftlichen Begleitung und geben Einblicke in die unterschiedlichen Herangehensweisen und Erfahrungen hinsichtlich der organisatorischen Verankerung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen an Hochschulen. Die Fallberichte bilden den ‚Status quo‘ der sechs Projekte zum Ende der ersten Förderphase ab und betrachten folgende Themenfelder:

- Anrechnung von Kompetenzen
- Planung, Entwicklung, Erprobung und Implementierung eines weiterbildenden Masterstudiengangs
- Ausbau des Lebenslangen Lernens zu einem strategischen Bestandteil der Hochschulen im Verbund
- Implementierung von wissenschaftlicher Weiterbildung und Lebenslangem Lernen
- Weiterbildung in einer öffentlich-privaten Struktur
- Schaffung einer fakultätsübergreifenden und profilstärkenden Struktur für die wissenschaftliche Weiterbildung

Insgesamt wird deutlich, dass die langfristige Implementierung von Strukturen Lebenslangen Lernens an Hochschulen sowie die Übergabe der Projektergebnisse und deren Integration in den Hochschulbetrieb befördert werden können, wenn es gelingt, relevante Stakeholder frühzeitig einzubinden und von der Notwendigkeit entsprechender Strukturen zu überzeugen. Auch wenn die Implementierung von Weiterbildung und Lebenslangem Lernen als Aufgabe aller Hochschulen politisch noch nicht vollständig umgesetzt ist, leisten die Projekte mit ihren Aktivitäten hier gleichwohl einen wichtigen Beitrag.

Band 3: Theorie und Praxis verzahnen. Lebenslanges Lernen an Hochschulen

Ein zentrales Ziel des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* ist es, den Ansatz des Lebenslangen Lernens im deutschen Hochschulsystem stärker zu verankern. Zugehörige Teilziele sind, neues Wissen schnell in die Praxis zu integrieren und die internationale Wettbewerbsfähigkeit des Wissenschaftssystems beim berufsbegleitenden Studium zu stärken sowie eine verbesserte Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung vor dem Hintergrund des demografischen Wandels und der dauerhaften Sicherung eines ausreichenden Fachkräfteangebots zu ermöglichen. Die Arbeit mit heterogenen, zum Teil für die Hochschulen neuen Zielgruppen hat vielfältige Implikationen auch in Bezug auf die Gestaltung der Lehr-Lern-Formate.

Das berührt die Theorie-Praxis-Verzahnung, die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung und die Rolle der Lehrenden. Diese drei Schwerpunkte stehen im dritten Band, der Teilstudie der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW), im Mittelpunkt. Sie werden jeweils mit einem theoretisch fundierten Beitrag eingeleitet und anhand eines projektbezogenen Beitrags sowie unter Einbezug der Perspektive (inter-)nationaler Kolleginnen und Kollegen dargestellt. Damit wurde bewusst den einzelnen Projekten der ersten Wettbewerbsrunde themenbezogen Platz eingeräumt. Der Grundsatz der Praxisforschung und damit der gemeinsamen Arbeit von Forschenden sowie Praktikerinnen und Praktikern war sowohl für die wissenschaftliche Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs als auch für die daraus hervorgegangene Publikation der DUW handlungsleitend.

Praxisforschung

Als Forschungszugang für die wissenschaftliche Begleitung der Projekte wurde die Praxisforschung gewählt, da mit diesem Ansatz bereits über den Zugang zur Forschung und das Forschungsverständnis versucht wird, die Kluft zwischen Theorie und Praxis zu verringern. Gemeinsam mit Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aus den Förderprojekten – als Expertinnen und Experten ihrer eigenen Praxis – wurden relevante Themen gemeinsam er- und beforscht und praxisreflektierend weiterentwickelt sowie einer kritischen Analyse unterzogen. Beiträge aus dem angelsächsischen Raum bereichern den beschriebenen Zugang in der Arbeit mit Projekten, da dort andere Formen der produktiven Gestaltung des Theorie-Praxis-Verhältnisses praktiziert werden. Die Idee einer *Scholarship of Practice* etwa kann die Hochschulen, ausgehend von einer grundlegenden Forschungsorientierung, stärker an die Praxis heranführen. Auch Traditionen wie die Sokratische Methode, das Verändern durch Fragen, sind geeignet, Theorie und Praxis näher aneinander heranzuführen, wenn man sie etwa in den Lehr-Lern-Formaten in Weiterbildungsstudiengängen oder auch in der Personalentwicklung der Lehrenden einsetzt.

Theorie-Praxis-Verzahnung

Ein zentrales Spannungsfeld für die Hochschulen ist ihre Beziehung zu Praxisfeldern und berufserfahrenen Teilnehmenden. Die bisherige Realität der Theorie-Praxis-Verzahnung ist für deutsche Hochschulen durch eine besonders große Kluft zwischen dem akademischen und dem berufspraktischen System gekennzeichnet, weil beide Bereiche dazu neigen, sich voneinander abzuschotten.

Die zugrunde liegende Vorstellung einer Theorie-Praxis-Verzahnung muss an den Hochschulen gemeinsam betrachtet und auf ihre Eignung für das 21. Jahrhundert hin überprüft sowie in Hinblick auf die daraus folgenden Konsequenzen für den Bildungsauftrag der Hochschulen diskutiert werden. Denn diese Vorstellung

hat Konsequenzen für die Arbeit mit den derzeit noch neuen Zielgruppen, die aber zunehmend ins Zentrum der Hochschulen rücken werden.

In den meisten Projekten wird bei der Entwicklung ihrer Studienangebote mit neuen Formen der Verzahnung von Theorie und Praxis experimentiert. Ein spezifisches didaktisches Modell stellt dabei das *Work-based Learning* dar. An englischen Universitäten hat dieses Modell bereits eine längere Tradition und schon einen wesentlich prominenteren Platz als in Deutschland und kann als Beispiel guter Praxis für deutsche Hochschulen dienen.

Kompetenz- und Lernergebnisorientierung

Dreh- und Angelpunkt aus didaktisch-inhaltlicher Sicht ist die Orientierung an Kompetenzen und Lernergebnissen. Die Auseinandersetzung mit und die Verwendung von Lernergebnissen finden sich in der Arbeit aller Projekte wieder und haben zu vielfältigen Handreichungen und Anleitungen für eine kompetenz- und lernergebnisorientierte Lehre in den Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung geführt. Die Lernergebnisorientierung sollte zwar auch das Lehrgeschehen im grundständigen Lehrbereich steuern, von besonderer Dringlichkeit ist sie aber, wenn die Zielgruppen heterogen und mit ganz unterschiedlichen Ausgangskompetenzen ausgestattet sind. Kompetenzorientierung hilft bei der adäquaten Bewältigung der geforderten Durchlässigkeit zwischen der beruflichen und der hochschulischen Bildung. Sie fand in den Förderprojekten u.a. Eingang in Verfahren der Kompetenzfeststellung, in kompetenzorientierten Lehr-Lern- und Prüfungsformaten sowie in (begleitenden) Methoden und Instrumenten der Kompetenzentwicklung. Kompetenzportfolios als wichtige Instrumente der Kompetenzorientierung unterstützen das selbstgesteuerte Lernen erwachsener Lernender in besonderem Maße. Insgesamt lassen sich in der Auseinandersetzung mit neuen Zielgruppen der Hochschulen aus der Orientierung an Kompetenzen und Lernergebnissen vielfältige didaktische Impulse auch für die grundständige Lehre ableiten.

Rolle der Lehrenden

Eine zentrale Rolle nehmen die Lehrenden und ihr Rollenverständnis für das Lehr-Lern-Geschehen ein. In der wissenschaftlichen Weiterbildung gibt es hierzu noch wenige Untersuchungen, daher wurde diesem Thema besondere Aufmerksamkeit gewidmet, vielfach gemeinsam mit den Projekten der ersten Wettbewerbsrunde: Welche sind die didaktischen Leitbilder, welches Grundverständnis von Lehren und Lernen besteht, wie sehen Unterstützungsangebote für Lehrende aus, und was sind die Konsequenzen aus der Digitalisierung? Mithilfe der sehr engagierten Projekte ist so eine Fülle von anschaulichen Beispielen aus der hochschulischen Umsetzung entstanden. Dabei wurden auch Lücken und Herausforderungen sichtbar – wie der

adäquate Umgang mit Hochschullehrenden und mit Lehrenden aus der Praxis, die Frage nach geeigneten Unterstützungsformen und die Sensibilisierung der Lehrenden. Die Perspektive der Lehrenden auf ihre Rollen und ihr Lehrhandeln bietet hier interessante Anknüpfungspunkte sowohl für Rollendifferenzierungen als auch für entsprechende Supportstrukturen. Nicht zuletzt ist vor dem Hintergrund der Entwicklung neuer vernetzter digitaler Lernwelten die Frage nach den zukünftigen Rollen von Lehrenden in der Hochschul(-weiter-)bildung virulent.

Der Band schließt mit einem Ausblick auf eine mögliche Zukunft der Hochschulen als Hochschulen des Lebenslangen Lernens – hier ist wiederum der internationale Blick besonders inspirierend, vor allem im Hinblick auf die inhaltliche und zeitliche Erweiterung der Perspektive über den Bund-Länder-Wettbewerb hinaus. In diesen Beiträgen wird – ausgehend von der Beschreibung der gesellschaftlichen Situation – insbesondere auf die Ansprüche an die Didaktik, die vielfältigen Profile der Studierenden und ihre geänderten Ansprüche sowie auf die neuen Herausforderungen für die Lehrenden, aber auch auf die Konsequenzen für deren Grundverständnis und für die Aufgaben der Organisation Hochschule durch die Mission *Lebenslanges Lernen* eingegangen.

Einleitung

Der vorliegende Band greift zentrale Aspekte der drei Forschungsschwerpunkte der Deutschen Universität für Weiterbildung im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung – Theorie-Praxis-Verzahnung, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung sowie Rolle der Lehrenden – heraus und vertieft diese. Dabei ist uns in Ansatz und Vorgehen wichtig, dass sich der Grundsatz der Praxisforschung, nämlich die gemeinsame und dialogische Arbeit von Forschenden sowie Praktikerinnen und Praktikern, auch in dieser Publikation widerspiegelt. Neben den Beiträgen der Forschenden wurde daher auch einzelnen Projekten der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* themenbezogen Platz eingeräumt. Darüber hinaus soll der Band den Horizont der Themen erweitern und einzelne Aspekte aufgreifen und vertieft betrachten. Daher ist die Dramaturgie so angelegt, dass zu jedem Schwerpunkt, neben einem einleitenden theoretisch fundierenden Beitrag durch die Herausgeberinnen und einem projektbezogenen Beitrag, auch immer die Perspektive (internationaler) Kolleginnen und Kollegen dargestellt wird. Dies soll es ermöglichen, die Problemstellungen in einem breiteren Kontext zu verorten und die Perspektive über den Wettbewerb hinaus – sowohl inhaltlich als auch zeitlich – zu erweitern.

Der erste Teil *Praxisforschung* nimmt die Praxisforschung als partizipativen Forschungsansatz in den Blick, der den grundlegenden Zugang während der Arbeit der wissenschaftlichen Begleitung mit den Projekten darstellt.

Im einleitenden Beitrag *Gemeinsam forschen. Action Research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung* führt Eva Cendon unter Mitarbeit von Tina Basner in den Ansatz der Praxisforschung ein, zeigt Rollen und Zugänge auf und erdet diese im Kontext der Zusammenarbeit der wissenschaftlichen Begleitung mit den Förderprojekten. Die Erkenntnisse aus zwei Fokusgruppen mit Teilnehmenden aus den Projekten erlauben eine kritische Bewertung dieser Form der Zusammenarbeit sowohl unter dem Blickwinkel der Praxisforschung oder Praxisreflexion als auch im Hinblick auf die Art der Gemeinschaft, die entstanden ist.

David Coghlan wirft in seinem Beitrag *Forms of Knowing. Developing the Scholarship of Practice* einen kritischen Blick auf unterschiedliche Forschungsparadigmen und fokussiert auf den Scholar-Practitioner und das Scholarship of Practice. Dabei entwirft er ein Rahmenmodell mit drei Perspektiven der Forschungspraxis – bezogen auf sich selbst als erste Person, auf andere als zweite Person und auf ‚die Welt‘ als dritte Person und legt dar, dass in einem umfassenden Forschungsverständnis Forschung, bezogen auf die Welt als dritte Person, auch die Perspektive der ersten und zweiten Person inkludieren soll.

Roswitha Grassl erläutert in ihrem Beitrag *Veränderung durch Fragen. Die sokratische Methode als Instrument der Aktionsforschung* die theoretischen Grundzüge und vielfältigen Spielarten der Aktionsforschung und konkretisiert das Forschungsvorgehen am Beispiel der sokratischen Methode. Sie zeigt auf, dass sich Aktionsforschung mithilfe der sokratischen Methode an Hochschulen nicht nur als Lehr-Lern-Format in Weiterbildungsstudiengängen, sondern auch als Format der Personalentwicklung des hochschulischen Lehrkörpers einsetzen lässt. Darüber hinaus hat sie das Potenzial, sich mit Organisationsentwicklungsprozessen an Hochschulen zu verbinden.

Der zweite Teil *Theorie-Praxis-Verzahnung* beleuchtet die Verknüpfung von Theorie und Praxis mit Blick auf die daraus resultierenden Herausforderungen für Hochschulen und zeigt Lösungsansätze auf.

Im einleitenden Beitrag *Theorie und Praxis verzahnen. Eine Herausforderung für Hochschulen* von Ada Pellert werden die Merkmale unserer wissens- und technologiebasierten Organisationsgesellschaft und die daraus entstehenden Konsequenzen für den Hochschulbereich beschrieben, die eine stärkere Theorie-Praxis-Verzahnung notwendig machen. Im Bereich der Lehre bedeutet dies, verstärkt den Blick auf die Lernenden und ihre individuellen Ansprüche und Kompetenzen zu richten. Das gesellschaftliche Umfeld hat aber auch Konsequenzen für die Rolle von Hochschullehrenden und die aktuelle Fassung des Bildungsauftrages von Hochschulen.

Kathrin Köster, Melanie Schiedhelm, Sonja Schöne und Jochen Stettner aus dem Projekt *beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell* stellen in ihrem Beitrag *Work-based Learning im Heilbronner Modell. Ein Bericht aus der Praxis* die Integration des Work-Based-Learning-Ansatzes in berufsbegleitende Studiengänge vor und reflektieren kritisch Möglichkeiten und Grenzen in der Umsetzung. Am Beispiel des Heilbronner Modells wird plastisch vorgeführt, wie man über On-the-Job-Projekte und mithilfe kooperierender Unternehmen Work-based Learning an einer deutschen Hochschule verwirklichen kann und welche Anforderungen daraus für die Studierenden sowie für die Betreuerinnen und Betreuer aus Unternehmen und aus den Hochschulen entstehen.

Der Beitrag *Theory and Practice in Work-Based Learning. An English Case Study* von Jon Talbot skizziert die Entwicklung des Work-based Learning (WBL) seit den 1990er-Jahren an britischen Universitäten. Am Anfang stand die Kritik engagierter Lehrender, aber auch des gesellschaftlichen Umfelds der Universitäten, das die Praxisferne der akademischen Lehre beklagte. Verstärkt durch eine positive Unterstützung durch die Qualitätssicherung wurde Work-based Learning mehr und mehr zum pädagogischen Ansatz, der Theorie und Praxis, formales und Erfahrungslernen miteinander zu verbinden versucht, um so eine Anpassung des akademischen Lehrmodells an die Realität des 21. Jahrhunderts und die zunehmend heterogene Studierendenschaft vorzunehmen. Talbot beschreibt anhand des *Work Based and Integrative Studies Programme* der Universität Chester anschaulich, was WBL für die Studierenden und die Lehrenden bedeutet und schließt mit einem Ausblick, der

auch die Widerstände gegen Work-based Learning an traditionellen Universitäten beschreibt.

Im dritten Teil *Kompetenz- und Lernergebnisorientierung* werden die Grundlagen der Kompetenz- und Lernergebnisorientierung für und aus Sicht der Hochschule sowie aus der Perspektive beruflicher Bildung beschrieben und ausgewählte praktische Ansätze aus Hochschule und beruflicher Bildung diskutiert.

Im einleitenden Beitrag *Kompetenzen und Lernergebnisse. Umsetzungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung* skizziert Anita Mörth zunächst die Idee der Lernergebnisorientierung, die unterschiedlichen Kompetenzverständnisse und deren Umsetzung auf bildungspolitischer Ebene und beschreibt abschließend deren Bedeutung für die wissenschaftliche Weiterbildung in Form der Gestaltung von Studiengängen, Lehr-Lern-Prozessen und Durchlässigkeit.

Im Beitrag *Das Kompetenzportfolio. Ein Beispiel aus der Praxis berufsbegleitender Studiengänge* stellt Miriam Schäfer aus dem Projekt BEST WSG – *Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen* den konkreten Einsatz von Kompetenzportfolios vor, der auf die Feststellung und Reflexion von Kompetenzen und, damit verbunden, auf deren Anrechnung sowie auf die Dokumentation von Kompetenzentwicklung abzielt.

Uwe Elsholz skizziert im Beitrag *Portfolioansätze in hochschulischer und beruflicher Bildung. Ein Beitrag zur Qualitätssicherung wissenschaftlicher Weiterbildung* Einsatzszenarien von (E-)Portfolios in der beruflichen Bildung und zeigt Übertragungsmöglichkeiten in die wissenschaftliche Weiterbildung auf.

Im abschließenden Beitrag *Kompetenzbasierung und Outcome-Orientierung. Grundlage zur Förderung von Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung?* fokussiert Peter Dehnbostel die veränderten Rahmenbedingungen und aktuellen Entwicklungen in der Berufsbildung mit Bezug auf Kompetenz- und Lernergebnisorientierung in diesem Bereich. Davon ausgehend geht er der Frage nach, inwieweit diese als Basis für die Durchlässigkeit zwischen beruflichem und hochschulischem Bereich dienen kann und welche Herausforderungen daraus resultieren.

Der vierte Teil zur *Rolle der Lehrenden* nimmt Lehrende als die zentralen Akteure und Akteurinnen in der wissenschaftlichen Weiterbildung aus unterschiedlichen Perspektiven in den Blick. Zentraler Fokus aller Beiträge sind ihre Rollen im Lehr-Lern-Geschehen.

Im einleitenden Beitrag *Lehrende und ihre Rollen. Theoretische Zugänge* befasst sich Eva Cendon, ausgehend von unterschiedlichen Zugängen zu Rollen von Lehrenden an Hochschulen, mit der akademischen Lehrkompetenz und den verschiedenen Ebenen, die damit verbunden sind. Nach einer genaueren Betrachtung von Konzeptionen des Lehrens und Lernens greift sie zwei für die Hochschulweiterbildung relevante Rollen von Lehrenden heraus und diskutiert sie kritisch. Abschließend thematisiert sie Spannungsfelder und hochschuldidaktische Ansatzpunkte für die Hochschulweiterbildung.

Im Beitrag *Rollen von Lehrenden. Empirische Befunde* stellen Eva Cendon, Anita Mörth und Erik Schiller unter Mitarbeit von Yvette Pavlicek Erkenntnisse hinsichtlich der Grundhaltungen von Lehrenden vor, die auf Basis der Ergebnisse einer der Grounded Theory folgenden qualitativen Studie mit Lehrenden in der Hochschulweiterbildung gewonnen wurden. Ausgehend von dem zentralen Phänomen *an Erfahrungen anknüpfen* diskutieren sie daraus abgeleitete Strategien und Lehrhandlungen und zeigen abschließend weitere Forschungsmöglichkeiten und Herausforderungen für die Hochschuldidaktik auf.

Erik Schiller untersucht in seinem Beitrag *Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Befunde aus der Praxis* das Verständnis von Lehrenden in ausgewählten Projekten. Die Beiträge von Renate Heese (*Offene Hochschule Oberbayern, OHO*), Kathrin Rheinländer (*Lernen im Netz – Aufstieg vor Ort, LINA VO*), Heike Rundnagel (*WM³ Weiterbildung Mittelhessen*) sowie Simone Wanken (*Offene Kompetenzregion Westpfalz, OKWest*) fokussieren die in den jeweiligen Projekten entwickelten didaktischen Leitbilder, das Grundverständnis und die Funktion(en) von Lehrenden sowie die Unterstützungsangebote für die Lehrenden. Unterschiede und Gemeinsamkeiten der unterschiedlichen Ansätze werden diskutiert. Das abschließende Fazit fasst die wesentlichen Erkenntnisse zusammen.

Im Beitrag *Lehren in digitalen Lernwelten. Neue Rollen und Funktionen von Lehrenden* nimmt der Organisationsforscher Ayad Al-Ani neue Entwicklungen im Bereich digitaler Lernwelten in den Blick. Nach einer kurzen Beschreibung dieser Entwicklungen beschreibt er unterschiedliche Lernformate, die den Lehrenden neben dem konventionellen Präsenzlernen zur Verfügung stehen: laterales Lernen in einer Community, digitale Lerninhalte und Lernplattformen, Makers-Initiativen & Fab Labs, Lernen in Unternehmen sowie mithilfe von Unterstützungsnetzwerken. Darauf aufbauend skizziert er die sich verändernde Rolle von Lehrenden.

Den Abschluss des vorliegenden Bandes bildet ein *Blick in die Zukunft: Die Lifelong-Learning-Hochschule der Zukunft. Ein Ausblick*. Ausgehend von der Prämisse, dass Hochschulen in Reaktion auf aktuelle und zukünftige Entwicklungen Lebenslanges Lernen zu einem zentralen Bestandteil ihres Selbstverständnisses machen müssen, beschreiben dreizehn nationale und internationale Expertinnen und Experten – Michaela Brohm, Carol Costley, Roland Deiser, Jean-Marie Filloque, Roland Fischer, David Major, Hans Pechar, Michael Power, Jochen Robes, Andrea Schenker-Wicki, Alan Tait, Lothar Zechlin und Ortrun Zuber-Skerritt – ihre jeweilige Zukunftsvorstellung, auf deren Basis Ada Pellert, Eva Cendon und Anita Mörth eine Reduktion auf eine Skizze der Lifelong-Learning-Hochschule der Zukunft vornehmen.

Die Herausgeberinnen bedanken sich bei allen beteiligten Autorinnen und Autoren sowie den Kolleginnen und Kollegen aus den Projekten und aus dem nationalen und internationalen Kontext, für ihre Beiträge. Ebenfalls bedanken möchten wir uns bei Frau Elke Schindler, die durch ihr Lektorat zur besseren Lesbarkeit dieses Bandes beigetragen hat.

Praxisforschung

Gemeinsam forschen

Action Research als Arbeitsform der wissenschaftlichen Begleitung

„There is nothing as practical as a good theory“, sagte der deutsch-amerikanische Sozialpsychologe Kurt Lewin (Lewin 1951, S. 169), der die Forschung praxis- und anwendungsorientierter sowie näher an den sozialen Problemen verorten wollte, vor mehr als 70 Jahren. Aus diesem Verständnis heraus und noch weiteren Entwicklungslinien folgend, ist ein Forschungsansatz entstanden, der sich in den 1960er-Jahren als *Action Research* (Aktionsforschung) und damit als Überbegriff für Forschungsaktivitäten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis, sprich Wissenschafts- und Praxissystem, mit starker Beteiligung oder sogar durch Initiative von Praktikerinnen und Praktikern etablierte. Dieser Forschungsansatz bildet die Hintergrundfolie für die Ausführungen in diesem Beitrag. Nach einer ersten Darstellung des spezifischen Ansatzes der Praxisforschung im akademischen Kontext und einer Skizzierung der Spielarten der Aktionsforschung im organisationalen Kontext stehen Ergebnisse und Reflexion der gemeinsamen Forschungsprozesse des DUW-Teams der wissenschaftlichen Begleitung mit Förderprojekten des Bundesländer-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* im Vordergrund. Auf Basis der Analyse von zwei Gruppendiskussionen wird herausgearbeitet, wie die Teilnehmenden den gemeinsamen Forschungsprozess wahrgenommen haben und welche übergreifenden Erkenntnisse sich daraus ableiten lassen.

1 Praxisforschung im wissenschaftlichen Kontext

Der Begriff *Praxisforschung* wurde von dem Schweizer Erziehungswissenschaftler und Sozialpsychologen Heinz Moser geprägt, der sich mit der Aktionsforschung und ihren unterschiedlichen Entwicklungslinien im deutschsprachigen Raum seit ihrem Aufkommen in den 1970er-Jahren kritisch auseinandergesetzt hat (Moser 1975, 1977, 1995). Moser plädiert seit Mitte der 1990er-Jahre für ihre theoretische Re-Fundierung und Neubestimmung unter dem Begriff der Praxisforschung. Dieser neue Ansatz ermöglicht es aus seiner Sicht, Aktionsforschung sowohl begrifflich zu erweitern als auch sie enger zu fassen: Praxisforschung greift weiter als frühere Ansätze der Aktionsforschung, da sie nicht mehr ausschließlich auf die direkte Zusammenarbeit mit Praktikerinnen und Praktikern abzielt. Stattdessen kooperiert sie in unterschiedlich engen Verbindungen mit der Praxis, bleibt dabei aber an den grundlegenden Ansätzen der Aktionsforschung orientiert. Enger definiert ist der Begriff der Praxisforschung insofern, als die emanzipatorischen Ansprüche und die politischen Ziele der Aktionsforschung im Rahmen der Forschungsprogramme mit

Anwendungsbezug und Praxisorientierung in den Hintergrund getreten sind und Aktionsforschung damit den starken politischen Bezug verloren hat. (Moser 1995, S. 8) Moser definiert Praxisforschung als

„wissenschaftliche Bemühungen, die an der Schnittstelle zwischen Wissenschafts- und Praxissystem angesiedelt sind und darauf abzielen, gegenseitige Anschlüsse zu finden und fruchtbar werden zu lassen.“ (Moser 1995, S. 9)

1.1 Praxisreflexion und Praxisforschung

Heinz Moser weist auf die Notwendigkeit hin, zwischen Praxisreflexion und Praxisforschung zu unterscheiden (Moser 1995, S. 198): *Praxisreflexion* zeigt sich dann, wenn es darum geht, das eigene Handeln zu reflektieren und daraus entsprechende Schlüsse für das eigene (berufliche) Handeln und den eigenen Praxiskontext zu ziehen. Moser plädiert dafür, in diesem Zusammenhang den Begriff des forschenden Lernens zu verwenden und die Praxisreflexion als *forschendes Lernen* neben anderen Reflexionsstrategien der Praxis einzuordnen und dadurch noch stärker eine „forschende Grundhaltung“ (Moser 1995, S. 226) als Teil der Professionalisierung in den unterschiedlichen Berufsfeldern zu entwickeln. Durch diese Verwissenschaftlichung wird die Praxis zum gleichwertigen und kritischen Pendant der Wissenschaft. Praxisforschung hingegen, von Moser als „[w]issenschaftliche Praxisforschung“ (Moser 1995, S. 94) bezeichnet, bezieht sich auf den wissenschaftlichen Diskurs. Ihr geht es darum, Theorien zu entwickeln und zu überprüfen, die erfahrungsverankert sind, d.h., sie versucht möglichst nahe an dem Praxissystem zu sein, bezieht daraus auch ihre Daten und operiert mit zumeist qualitativen Forschungsmethoden, die situativ und flexibel eingesetzt werden.

In der Bewertung von Praxisreflexion und Praxisforschung lassen sich Parallelen zur Differenzierung von Action Learning und Action Research im angloamerikanischen Raum aufzeigen, wie sie beispielsweise Ortrun Zuber-Skerritt (2009, 2012) formuliert. So schreibt sie:

„The difference between action learning and action research is the same as between learning and research in that action research includes action learning, but is more deliberate, systematic and more rigorous and is made public“ (Zuber-Skerritt 2012, S. 215).

1.2 Der Forschungsverlauf der Praxisforschung

Der Forschungsverlauf der Praxisforschung ist durch ein iteratives, d.h. ein sich periodisch wiederholendes Vorgehen gekennzeichnet. Dieses Vorgehen lässt sich in mehreren Zyklen oder Schleifen als Spirale darstellen und als *zyklisches Modell* beschreiben: Reflexion, Informationssammlung, Überprüfung der praktischen Theorie durch Erprobung und Weiterentwicklung. Der zirkuläre Charakter weist bei der Praxisforschung in Richtung der Praxis – dies in unterschiedlichem Ausmaß, auch

abhängig von der Art der Praxisforschung. Insofern ist die Praxisforschung immer handlungsorientiert.

Zwei Aspekte der Differenzierung sind laut Moser (1995, S. 108f.) bei diesem zyklischen Modell zu beachten:

- Das zyklische Modell ist ein Denkmodell, das zeigt, wie Handlung mit darauf bezogener Reflexion verzahnt wird. Der Diskurs unter den Beteiligten in der Forschung findet sowohl im Wissenschafts- als auch im Praxissystem statt. Im besten Fall geschieht dies in verschränkter Form.
- Der Diskurs unter den Beteiligten erfolgt zum einen prospektiv, also vorausschauend, und dies in Bezug auf die Planung von Handlungsstrategien. Zum anderen erfolgt er retrospektiv, also zurückschauend, im Sinne der Reflexion auf die Beobachtung des Handelns.

Diesbezüglich ist zum einen auf den Charakter des Diskurses zu achten, zum anderen ist die Blickrichtung als zeitliche Perspektive zu verdeutlichen. Nicht zuletzt bedeutet das zyklische Vorgehen mit Phasen von Aktion und Reflexion, dass die zeitliche Dauer eine wesentliche Rolle spielt.

1.3 Arten von Praxisforschung

Je nach Ausmaß der Verschränkung von Forschung und Praxissystem unterscheidet Moser drei Formen der Praxisforschung, die jeweils eine unterschiedlich starke Intervention im untersuchten Feld vornehmen (Moser 1995, S. 86ff.; 2008, S. 37ff.):

- *Praxisuntersuchung*: Aspekte der Praxis werden mit wissenschaftlichen Verfahren aufgegriffen und analysiert, oftmals in einem formellen Forschungsauftrag. In einem zweiten Schritt erfolgt eine Rückbindung der Ergebnisse an die Praxis, es werden aber auch darüber hinausgehende Ergebnisse produziert.
- *Evaluationsforschung*: Diese Form widmet sich in erster Linie der Erhebung von Daten zur Bewertung eines Praxisprozesses, kann aber dann als Forschung definiert werden, wenn sie „auf den Einbezug von reflexiven Elementen besteht, die auf den wissenschaftlichen Diskurs abzielen“ (Moser 1995, S. 89).
- *Aktionsforschung*: Hier besteht ein enges kooperatives Verhältnis zwischen Forschenden und Praktikerinnen sowie Praktikern, bei dem der Schwerpunkt auf der Praxis liegt, die verändert werden soll. Forscherinnen und Forscher müssen nach Ansicht von Heinz Moser jedoch die analytische Distanz wahren. Sie fungieren als Vermittelnde zwischen Praxis und Forschung und gewinnen, den spezifischen Kompetenzen entsprechend, auch wissenschaftliche Erkenntnisse.

Für Moser sind diese Formen der Praxisforschung als Ansprüche an die Realität zu verstehen, die die Wissenschaftlichkeit der Praxisforschung betonen sollen. Er hält fest, dass alle drei Formen auch oft als Praxisreflexion betrieben werden. (Moser 1995, S. 88, FN 15)

2 Aktionsforschung im organisationalen Kontext

Neben dem akademisch geprägten Blick auf die Praxis wird die Aktionsforschung im Kontext von Veränderungsprozessen v.a. in organisationalen Kontexten als wichtiger Forschungs- und Entwicklungsansatz gesehen. Schon in den 1970er-Jahren beschäftigten sich Chris Argyris und Donald A. Schön in der Organisationsforschung mit Aktionsforschung aus der Perspektive des Praxissystems. Das Erkennen der Theorie in der Praxis (Argyris/Schön 1974) wurde von Chris Argyris weiterentwickelt zu einem Ansatz der Action Science (Argyris/Putnam/McLain Smith 1985), fand eine Ausprägung im Ansatz der lernenden Organisation (Argyris/Schön 1999) und führte zur Auseinandersetzung mit der Person selbst, dem sogenannten *Reflective Practitioner* (Schön 1983, 1987). Zentral ist diesen Ansätzen, dass der Blick aus dem Praxissystem selbst kommt. Fox, Martin und Green (2007, S. 48) spezifizieren:

„Action Research embraces those research methodologies whose central feature is one of change. Central to its validity therefore is whether it has helped with the process of change.“

Diese Art der Forschung, so die Autoren und Autorinnen, hat demnach auch immer eine politische Dimension:

„Research is informed by political agendas of the individual, the organisation and the government. The issue in action research is how it can empower the researcher and the researched. The empowerment can be for the participants in the research, the organisation in which they work or for the researcher“ (ebd.).

2.1 Spielarten der Aktionsforschung

Fox, Martin und Green (2007, S. 48ff. und 76ff.) unterscheiden vier Spielarten von Aktionsforschung (Action Research):

- Action Research als Rational Social Management
- Participatory Action Research
- Emancipatory Research
- Practitioner Research

Action Research als *Rational Social Management* zielt vorrangig darauf ab, sinnvolle Lösungen für fachspezifische Probleme in einem professionellen Umfeld zu finden. Dabei werden Daten gesammelt, um die Probleme besser zu verstehen. Diese Form des Action Research eignet sich gut für Personen in Managementpositionen, da diese auch in der Lage sind, die gefundenen Lösungen entsprechend umzusetzen. Zentral für die Art des Action Research sind folgende Aspekte: (1) Der zyklische Verlauf als grundlegender Bestandteil jedes Action Research, der Problemidentifizierung, Planung und Durchführung, Evaluation und die Re-Definition des Problems umfasst. (2) Der Forscher bzw. die Forscherin nimmt am Forschungsprozess aktiv teil

und teilt seine bzw. ihre Expertise mit den Beforschten. (3) Die Zielsetzung liegt darin, ein berufliches Problem zu lösen und Dinge anders zu machen – dabei ist die Forschung Teil des Veränderungsprozesses. (4) Die Beforschten sind aktive Akteure und Akteurinnen im Forschungsprozess.

Participatory Action Research stellt die Trennung zwischen Theorie und Praxis und somit zwischen den Forschenden und den Praktikern bzw. Praktikerinnen infrage. Dieser Ansatz stärkt die Verbindung zwischen Theorie und Praxis und unterstreicht die Notwendigkeit, gleichzeitig Praktiker/in und Theoretiker/in zu sein. (Fox/Martin/Green 2007, S. 52) Der bzw. die Forschende verändert die Rolle hin zum Facilitator; er oder sie

„moves away from the role of being the expert in research to that of a process facilitator. The researcher is no longer centre stage deciding on how the research should be carried out. Instead their role is to help participants with the process of research.“ (Fox/Martin/Green 2007, S. 53)

Um als Prozess-Facilitator agieren zu können, ist es für die Forschenden notwendig, zu Beginn in der Forschungsgruppe eine Vertrauensbasis herzustellen. Auf dieser Basis kann in der Gruppe – auch bei unterschiedlichen Perspektiven – ein gemeinsames Verständnis einer Situation bzw. eines Problems entwickelt werden. Die Forschung ist zumeist explorativ angelegt und dient auf der Basis von Datensammlung in Form von Interviews, Beobachtungen und Dokumenten vorrangig der Veränderung der jeweiligen Praxis. Vor diesem Hintergrund trägt eine gute Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten zu einer erfolgreichen Umsetzung von Veränderungen bei. (Fox/Martin/Green 2007, S. 53)

Vier Gründe lassen sich für die Attraktivität des *Participatory Action Research* für Praktiker und Praktikerinnen nennen (Fox/Martin/Green 2007, S. 54): (1) Praktikerinnen und Praktiker identifizieren sich mit der Forschung und übernehmen Eigenverantwortung, da es um ihre Situation bzw. ihre eigene Praxis geht und sie auch daran interessiert sind, ihre eigene Praxis zu verbessern. (2) Forschung wird als Teil der professionellen Praxis verstanden. (3) Forschung bringt Resultate für die eigene Praxis – Praktiker und Praktikerinnen entwickeln praktische Theorien. (4) Die beteiligten Praktiker und Praktikerinnen haben Kontrolle über den Forschungsprozess – sie werden nicht abhängig vom Forscher bzw. von der Forscherin. Insgesamt ist diese Form des Action Research besonders interessant für Forschung im Organisationskontext:

„It allows the organisation to be a central part of the research process. It ensures that colleagues are directly engaged in research and allows the practitioner researcher to facilitate the process of research“ (Fox/Martin/Green 2007, S. 54).

Emancipatory Research lässt sich als spezifische Weiterentwicklung des Participatory Action Research verstehen. Dieser Ansatz kritisiert die nicht thematisierten ungleichen Machtverhältnisse bei anderen Forschungsansätzen und zielt ab auf Forschung mit marginalisierten Gruppen und deren Perspektiven und Themen. Damit

hat dieser Ansatz einen starken politischen Auftrag. Das zentrale Interesse liegt in Empowerment und Emanzipation der Beteiligten und damit in deren Befähigung zu autonomem Handeln. Emancipatory Research wird durchgeführt mit Fokus auf geschlechtsspezifische Ungleichheiten (feministische Perspektiven), Diskurse über Farbigkeit (Racialized Discourses), Erfahrungen von Lesben, Schwulen, Bisexuellen und Transgender (Queer Theory) sowie mit Fokus darauf, wie individuelle und sozial konstruierte Modelle von Behinderung Normen schaffen (Disability Studies). (Fox/Martin/Green 2007, S. 55) Im Forschungsvorgehen folgt Emancipatory Research dabei nicht zwingend dem zyklischen Prozess der Action Research. Neben der Relevanz des Forschungsthemas für die Beteiligten ist eine zentrale Forderung, dass die Ergebnisse der Forschung auch tatsächlich dazu verwendet werden, den marginalisierten Gruppen positive Veränderung zu bringen. (Fox/Martin/Green 2007, S. 57)

Practitioner Research schließlich ist eine Form der Forschung, die eine systematische Auseinandersetzung mit der eigenen Praxis inkludiert, mit dem Ziel, diese zu verändern und weiterzuentwickeln. „It is a strategy by which practitioners can use research to assist them to reflect in a systematic manner and learn from their own practice“ (Fox/Martin/Green S. 81). Als solche ist der Ansatz „a significant and legitimate form of social change“ (Fox/Martin/Green 2007, S. 79). Dabei kann unter Praxis sowohl das eigene individuelle Verhalten verstanden werden als auch das Verhalten einer ganzen Gruppe. Praxis kann individuelles Handeln aus Sicht des Subjekts sein oder soziales Handeln. Und nicht zuletzt kann Praxis als reflexiv verstanden werden und ist somit dialektisch zu betrachten. (Fox/Martin/Green 2007, S. 78) In diesem Ansatz wird Action Research dazu verwendet, um Veränderung bei sich selbst zu initiieren und zu unterstützen.

Eine Grundlage für alle genannten Formen ist der „action research space“, den drei Elemente ausmachen: (1) Ein persönlicher Lernprozess – alle Teilnehmenden durchlaufen während des Forschungsprozesses eine persönliche Lernerfahrung hinsichtlich ihres eigenen Lernens. (2) Eine autobiografische und kollaborative Reflexion – diese Reflexion ist zum einen höchst persönlich und zum anderen in der Gruppe geteilt. (3) Eine emanzipative Orientierung – durch ein systematisches und nachhaltiges Lernen über das Lernen entwickeln die Beteiligten ein Bewusstsein hinsichtlich der Auswirkungen ihrer Annahmen und der sozialen Strukturen auf ihr Lernverhalten. (Fox/Martin/Green 2007, S. 81f.)

Reflexivität ist *die* zentrale Komponente im Forschungsprozess der Action Research:

„Reflexivity recognises that there is a continuous exchange between the researcher, the researched and the research, which is fundamental to the action research process. As such reflexivity should be incorporated into the research in a systematic and rigorous manner“ (Fox/Martin/Green 2007, S. 82).

Insgesamt ermöglicht Practitioner Research einen neuen Blick auf die Forschung für Praktikerinnen und Praktiker, die als Reflective Practitioner (Schön 1983) ihre eigene Praxis verändern möchten: „The methods can be developed and applied in a range of practice settings and will generate knowledge, promote reflective learning and change in local practices“ (Fox/Martin/Green 2007, S. 87). Fox, Martin und Green fassen zusammen:

„Practitioner research is broadly consistent with the practitioner’s focus on change, collaboration and reflection. Practitioner research offers the opportunity to develop new and creative approaches to resolving the messy problems of practice drawing upon a research design that is not imposed on practice, but integrates with practice“ (2007, S. 88).

2.2 Das Verhältnis von Forschenden und Beforschten

Die Definition der eigenen Rolle als Forscherin oder Forscher im Forschungsprozess ist wesentlich. Sobald Forschende Aktionsforschung machen, werden sie zu aktiv Beteiligten und sind – ob beabsichtigt oder nicht – beeinflussender Faktor in ihrem Forschungsprojekt. Wichtig ist daher, schon bei der Planung des Vorhabens zu wissen, welche Rolle(n) Forscher und Forscherinnen konkret einnehmen möchten oder voraussichtlich einnehmen werden. Das Verhältnis von Forschenden und Beforschten kann dabei variieren, wie die folgende Tabelle 1 zeigt:

Tabelle 1: Arten der Zusammenarbeit von Forschenden und Beforschten (in Anlehnung an Fox/Martin/Green 2007, S. 133)

Leitung der Forschung	Rolle der Beforschten	Art der Beteiligung
Forschende	passiv	Beratung
Partnerschaft	aktiv	Zusammenarbeit
Beforschte	leitend	Steuerung durch die Beforschten

Fox, Martin und Green entwerfen eine differenzierte Typologie der Beteiligung der Beforschten, die hilft, ihre Rollen und den Grad ihrer Beteiligung zu differenzieren. Sie reicht vom einfachen Ausfüllen eines Fragebogens oder der Auswertung von Daten der Beforschten bis hin zur Initiierung der Forschung durch die Beforschten und der Steuerung durch sie. Im Folgenden zeigt Tabelle 2 eine Übersetzung der Typologie.

Tabelle 2: Typologie der Beteiligung der Beforschten (Fox/Martin/Green 2007, S. 135; Übers. d. Verf.)

Typologie	Rolle der Beforschten	Charakteristika
passive Beteiligung	Forschungssubjekt	Die Beforschten füllen Fragebögen aus oder die Daten der Beforschten werden aus bereits existierenden Datensätzen generiert.
Beteiligung durch Konsultation/Zusammenarbeit	Forschungsbeteiligte	Die Beforschten nehmen an teil-strukturierten Interviews oder an Fokusgruppen teil.
Beteiligung durch aktive Forschung	Forschende	Beforschte spielen eine aktive Rolle in der Entwicklung des Forschungsdesigns, beispielsweise bei der Entwicklung von Instrumenten zur Datensammlung, dem Rekrutieren von Teilnehmenden und/oder der Sammlung von Daten über sie, oder sie sind beteiligt bei der Verbreitung der Ergebnisse.
Beteiligung durch Forschungsberatung	Forschungsberatende, Partner und Partnerinnen („Buddy“)	Beforschte sind Teil einer Steuerungsgruppe oder eines Lenkungsausschusses des Forschungsvorhabens und/oder des Monitoring der Forschung.
Beteiligung durch Forschungsbeauftragung	Mitglied des Forschungskomitees	Beforschte sind Teil eines Forschungskomitees, das Forschungsvorhaben beauftragt und Forschungsmittel vergibt.

3 Vorgehen in der partizipativen Aktionsforschung

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* verfolgte das DUW-Team seit Beginn einen Ansatz der Praxisforschung, der auf enge Kollaboration mit den Praktikerinnen und Praktikern in den geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekten setzt. Vor dem Hintergrund der organisationalen Herausforderungen eines Veränderungsprozesses an den Hochschulen als Organisationen, aber auch vor den anstehenden intendierten Veränderungen in Bezug auf Lehrentwicklung und Lehre waren Entwicklung und Change mit dem Forschungsansatz eng zu verknüpfen. Dieser Herausforderung wurde insofern begegnet, als die Praxis der Projekte von Beginn an Ausgangspunkt für die Forschungsaktivitäten war. So wurden konkrete Bedarfe, Forschungs- und Entwicklungsfragen der Förderprojekte identifiziert und gemeinsam bearbeitet sowie im Rahmen der Forschungsaktivitäten auf die drei

Forschungsschwerpunkte ‚Theorie-Praxis-Verzahnung‘, ‚Kompetenz- und Lernergebnisorientierung‘ und ‚Rolle der Lehrenden‘ bezogen. Insofern lässt sich der DUW-Praxisforschungsansatz, Fox, Martin und Green (2007) folgend, vorrangig als *Participatory Action Research* bzw. *Partizipative Aktionsforschung* bezeichnen.

3.1 Charakteristika der gemeinsamen Forschung

Mit Blick auf die Forschungsaktivitäten lassen sich folgende Charakteristika der gemeinsamen Forschung und des Forschungsprozesses aufzeigen:

Rolle der Forschenden: Die Forschenden treten nicht als distanzierte und neutrale Beobachtende auf, sondern sind aktive Beteiligte im gemeinsamen Prozess. Das heißt nicht, dass es keine wissenschaftliche Distanz gibt. Allerdings verändert sich die Rolle stärker hin zu einer Moderation des gemeinsamen Forschungsprozesses bzw., wie es Fox, Martin und Green bezeichnen, die Forschenden agieren als *Facilitators* (2007, S. 53) – eine Rolle, die neben fachlicher Expertise auch Erfahrung in der Steuerung von Gruppenprozessen erfordert (und zum Teil das Hintanstellen der eigenen Expertise und Interessen an einem Thema).

Art der Zusammenarbeit und Forschungsthema: Die Zusammenarbeit ist kollaborativ und auf Augenhöhe angelegt. Die Forschenden sind Experten und Expertinnen für ihre Praxis, ebenso wie die beteiligten Praktikerinnen und Praktiker. Die DUW-Forscherinnen und -Forscher geben Forschungsthema und Forschungsvorgehen nicht vor, vielmehr gibt es einen Rahmen, in dem gemeinsam ver- und dann gehandelt wird. Zentral ist der Nutzen für die Beteiligten – sowohl individuell als auch kollektiv.

Offenheit in der Zusammenarbeit: Die Art der Forschung erfordert eine Offenheit im Forschungsprozess, die nur durch eine gute Vertrauensbasis gewährleistet werden kann. Das echte Interesse an den unterschiedlichen Themen und Perspektiven der Beteiligten und die gegenseitige Wertschätzung für die unterschiedlichen Expertisen und Schwerpunkte haben sich als (ungeschriebene) Grundregeln für den Aufbau einer Praxisforschungsgemeinschaft erwiesen. Ein weiterer Aspekt ist, dass sich Zielsetzungen im gemeinsamen Prozess verändern können.

Vorgehen im zyklischen Prozess: Wichtig im gemeinsamen Forschungsprozess ist die Abwechslung von Aktion und Reflexion. Daher beginnt der Prozess im Forschungsvorgehen der DUW immer mit einem gemeinsamen Auftakt, entweder virtuell (Webinar) oder Face-to-Face (Workshop), in dem das Thema geklärt und ein gemeinsames Verständnis geschaffen wird sowie Zielsetzung und Vorgehen vereinbart werden. Hier ist die Reflexion prospektiv, also vorausschauend. Nach individuellen Arbeiten einzeln oder in Gruppen erfolgen ein erneuter Austausch und eine Reflexion der Aktivitäten und Zwischenergebnisse mit einer von allen zusammen vorgenommenen Bewertung; dies führt wiederum zu einer gemeinsamen Entscheidung über den weiteren Prozess.

3.2 Ziele und Ergebnisse des gemeinsamen Forschungsprozesses

Mit dieser Art der Praxisforschung sollen neben der Weiterentwicklung der Praxis in den Förderprojekten Handlungshilfen für Hochschulen auch über den Wettbewerb hinaus entwickelt werden.

Im Rahmen der Forschungsaktivitäten ist Praxis nicht nur Ausgangs-, sondern auch Endpunkt. Insofern war die Frage eines praxisrelevanten Ergebnisses sowie diejenige nach der Zielgruppe für dieses Ergebnis von Beginn an zentrales Thema im Forschungsprozess. Die Ergebnisse sind daher vorrangig als Handreichungen mit praktischem Ausgangspunkt, theoretischen Bezügen und mit praktischen Empfehlungen bzw. Beispielen konzipiert – oftmals verbunden mit einer Reflexion über Entstandenes und zum Teil über zukünftig zu Leistendes. Auch die Handreichungen haben eine interessante Entwicklung durchlaufen: Wurde die erste Handreichung (Bergstermann et al. 2013) von allen Beteiligten gemeinschaftlich verfasst, folgten die weiteren Handreichungen stärker den Praxisthemen der einzelnen Projekte und deren individuellen Forschungs- und Entwicklungsfragen (Cendon/Flacke 2014a; Cendon/Prill 2014). Damit wurden auch die einzelnen Akteurinnen und Akteure sowie deren Fragestellungen anders sichtbar. Eine Sonderstellung nimmt der Tagungsband ein (Cendon/Flacke 2014b), der neben inhaltlichen Beiträgen von den Referierenden (Coghlan 2014; Pellert 2014) auch eine Reflexion auf die thematisch strukturierte Arbeit in den Workshops beinhaltet (Grassl 2014; Cendon/Bischoff 2014; Bäcker/Stöter 2014; Braun/Flacke 2014; Coenders/Prill 2014; Maschwitz 2014).

4 Erkenntnisse aus der Reflexion des gemeinsamen Forschungsprozesses

Um die gemeinsame Arbeitsweise zu reflektieren und herauszuarbeiten, was die Teilnehmenden motivierte, sich auf einen gemeinsamen Forschungsprozess einzulassen, wurden die Beteiligten im Oktober 2014 zu einer Online-Gruppendiskussion eingeladen. Ziel war, die inhaltliche Weiterentwicklung der Forschungs- und Entwicklungsthemen im Rahmen der Arbeitsgruppen gemeinsam zu reflektieren und insbesondere Prozesse und Ergebnisse kritisch zu beleuchten. An diesem Webinar nahmen Beteiligte aus vier Projekten teil. Auf Anregung der Teilnehmenden der ersten Gruppendiskussion wurde im Juni 2015 eine weitere Gruppendiskussion durchgeführt, die einen nochmaligen kritischen Blick erlauben sollte. Die Gruppe der Teilnehmenden variierte in der Zusammensetzung und in der Größe in den beiden Diskussionen nicht zuletzt deshalb, weil sich in den Projekten personelle Veränderungen ergaben, da Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter ausschieden und in andere Arbeitskontexte wechselten.

Die beiden Gruppendiskussionen wurden aufgezeichnet, transkribiert und inhaltsanalytisch nach Mayring (2010) ausgewertet. Handlungsleitend für die Auswertung war die Frage, was die Teilnehmenden dazu bewegte, sich an den Arbeits-

gruppen und dem gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsprozess zu beteiligen. Dabei ging es konkret um die Motivation zur Teilnahme und den (persönlichen) Nutzen durch die Teilnahme in den Arbeitsgruppen. Anhand induktiv – also aus den Einzelaussagen der Teilnehmenden – gewonnener Kategorien werden im Folgenden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst.

4.1 Austausch als Geben und Nehmen

Das wichtigste Motiv für die Teilnahme an den Arbeitsgruppen war für die Beteiligten, sich untereinander auszutauschen. Ein Teilnehmer beschreibt den Stellenwert des Austausches wie folgt:

„[...] letztlich der Sinn auch dieses ganzen Wettbewerbes ist, wenn man in diesen Austausch nun eben kommt und eben auch das, was man erarbeitet, was man feststellt, was man herausfindet, dann eben wirklich in diese, ich nenne es mal ‚Community: offene Hochschulen‘ eben streuen kann und eben auch selber Zugriff hat auf das, was andere leisten, was andere erbringen. Das fand ich eine sehr positive Erfahrung.“

Dabei ging es, den Aussagen der Teilnehmenden folgend, darum, Erfahrungen, Wissen und auch konkretes Handwerkszeug mit den anderen Teilnehmenden zu teilen und daraus zu lernen, um nicht immer wieder „das Rad neu erfinden“ zu müssen. Die Teilnehmenden profitierten von den Erkenntnissen der anderen, was als Arbeitserleichterung wahrgenommen wurde. Auffällig war die große Bereitschaft, nicht nur, wie es ein Teilnehmer ausdrückt, „selbst zu profitieren von Ergebnissen die an anderen Stellen entwickelt und erforscht worden sind“, sondern auch zu schauen, „wo wir als Projekt [...] etwas geben können.“ Die Motivation, selbst auch Wissen preiszugeben, wurde mehrmals positiv zur Sprache gebracht. So bietet ein Teilnehmer den anderen Gruppenmitgliedern an, vom Erfahrungsvorsprung in seinem Projekt zu profitieren: „Wir sind sehr gespannt, was sich da ergibt und freuen uns darauf, das zu teilen.“ Er kündigt ebenfalls an „über die eigenen Erfahrungswerte“ berichten zu wollen.

Der Austausch umfasste aber nicht nur das Zurverfügungstellen von (Zwischen-) Ergebnissen und Erfahrungen als Arbeitserleichterung und Zeitersparnis. Die Teilnehmenden betonten explizit und mehrfach die Wichtigkeit des Austausches, um zusammen Lösungen für gemeinsame Probleme zu erarbeiten. Der gemeinsame Prozess des Entwickelns von Lösungsansätzen und Wissen und damit auch der gemeinsame Lernprozess wurden als besonders bereichernd erlebt. Ein Teilnehmer betont konkret, dass das „mehr wert“ war (gemeinsam zu diskutieren und Ideen zu entwickeln) „als wenn man direkt irgendwie eine Lösung an die Hand bekommen hätte.“

Einen besonderen Stellenwert erhalten der Austausch von und der Zugriff auf von den Teilnehmenden als „informell“ bezeichnetes Wissen. Durch den „direkten Kontakt“ in der Arbeitsgruppe hatten die Teilnehmenden „viel intensiver und viel leichter [...] Zugriff auf die Kollegen“, wodurch ein besseres persönliches Kennenlernen

möglich war. Das dabei vermutlich entstandene Vertrauen zueinander ermöglichte eine Lernatmosphäre in der Gruppe, die von mehreren Teilnehmenden als offen und ehrlich beschrieben wurde. Der entstandene informelle Austausch wurde dabei als besonders lernförderlich angesehen: „Es war wirklich extrem förderlich, dieses durch die Tagung, durch die Webinare oder durch diese persönlichen Treffen einfach zu diesem informellen Austausch zu kommen.“

4.2 Sozialen Rückhalt finden

Ein weiterer zentraler motivationaler Aspekt der Teilhabe war das Gefühl, durch die Gruppe sozialen Rückhalt zu finden. Für die Gruppenteilnehmenden bedeutet das vor allem, sich im Umgang mit Problemen nicht allein zu fühlen: „Ich finde es immer sehr schön zu sehen, dass es anderen auch so geht, auch mit den Problemstellungen.“ Derselbe Teilnehmer unterstreicht die Aussage auch im zeitlichen Verlauf bei der zweiten Gruppendiskussion rückblickend in ähnlichem Wortlaut: „Das war für mich schön zu erfahren, dass man ganz offen mit vielen Problemen nicht alleine war.“ Auch die anderen Teilnehmenden greifen den Aspekt positiv auf: „Zu wissen, ich bin mit dem Problem vielleicht gerade nicht alleine oder zu gucken, wie haben die anderen das gelöst.“ Als Besonderheit der Arbeit in den Arbeitsgruppen wurden Ehrlichkeit und Offenheit des Austausches betont. Ein Teilnehmer beschreibt die Kommunikation in den Arbeitsgruppen folgendermaßen: „Ich empfand den Austausch [...] immer als sehr fruchtbar [...], weil dann auch mal die verschiedenen Teilnehmenden dort ehrlich geredet haben über ihre Probleme.“ Hier zeigt sich damit auch eventuell entstandenes Vertrauen untereinander, das es erst ermöglichte, in den bereits erwähnten so lernförderlichen informellen Austausch zu kommen.

Sozialen Rückhalt in der Zusammenarbeit zu finden, bedeutete für einen Teilnehmenden auch das Gefühl den „Kampf“ nicht allein zu führen. Die gemeinsame Vision zu verfolgen, „die Weiterbildung an der Hochschule weiter voranzubringen“, wurde als sehr motivierend erlebt, ebenso wie anstrengende oder als sehr fordernd erlebte Arbeitsphasen in der Arbeitsgruppe und dem eigenen Projektalltag („zwischen durch hatte ich so das Gefühl: ‚Meine Güte‘“) zu überstehen. Zu sehen, dass „wirklich [...] alle engagiert waren in ihren Hochschulen“, motivierte und ließ das Gefühl entstehen gemeinsam auch wirklich „was bewegen“ zu können.

4.3 Synergieeffekte

Synergieeffekte wurden von den Teilnehmenden mehrfach wahrgenommen. Ein wichtiger Aspekt war dabei die Zeit. Die Auseinandersetzung mit den Themen erfolgte zum einen für die Teilnehmenden zum für sie richtigen Zeitpunkt, die Ergebnisse konnten gut hochschul- oder projektintern weiterverarbeitet und genutzt werden. So erläutert eine Teilnehmerin:

„Da gab es schon Synergien, weil wir hier auch parallel im Projekt noch einmal eine kürzere Version von einer Handreichung erstellt hatten, und auch später zu Heterogenität und Kompetenzentwicklung war das ähnlich, dass wir parallel uns auch im Projekt sehr intensiv mit diesem Themen beschäftigt haben und sich das dann wunderbar ergänzte.“

Zum anderen führte die Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe auch zu einem darüber hinausgehenden Austausch über gemeinsame Themen, der auch darin mündete, sich „gegenseitig Material zur Verfügung zu stellen.“ Durch die unterschiedlichen Tempi und Schwerpunkte der Projekte profitierten die Teilnehmenden zum Teil auch von Ergebnissen, die schon in anderen Projekten erarbeitet wurden.

4.4 Perspektivenwechsel

Die Teilnehmenden hielten fest, dass der Austausch in den Arbeitsgruppen es ermöglichte, sich dem eigenen Thema auf einer anderen Abstraktionsebene zu nähern. Dabei unterstützten der Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen und die Moderation dabei, die Forschungsfragen besser herauszuarbeiten. Diese Abstraktionsebene war auch deshalb möglich, weil, wie eine Teilnehmerin anmerkte, alle Beteiligten „sich ähnlich intensiv mit Themen beschäftigen, an denen man auch arbeitet.“ Der Austausch war zudem Anstoß dafür, sich im Nachgang nochmal intensiver und theoretisch basiert mit den Themen auseinanderzusetzen. Auch die Möglichkeit, sich dem eigenen Thema über eine andere Perspektive zu nähern, wurde als sehr positiv wahrgenommen. Die Entwicklung neuer Zugänge sowie die Möglichkeit, durch die Kolleginnen und Kollegen Probleme aus mehreren Perspektiven betrachten zu können, wurden als besonders wertvoll im gemeinsamen Lernprozess gesehen. Das führte zum Teil auch zu einem Überraschungseffekt, den ein Teilnehmer so schildert:

„weil man [...] sich doch dem eigenen Thema, mit dem man sich so vertraut wähnte, immer wieder doch irgendwie auch nochmal über eine andere Perspektive genähert hat. Und so auch einen persönlichen Mehrwert natürlich wieder generieren konnte, indem man sich das angeguckt hat und gesagt hat: Ach Mensch, ja klar, so kannst du es auch sehen.“

4.5 Expertengemeinschaft

Die Arbeit in den Arbeitsgruppen wurde von den Teilnehmenden sehr gleichberechtigt als „Zusammenarbeit auf Augenhöhe“ mit „Expertencharakter“ beschrieben. Die Teilnehmenden nehmen sich untereinander als Expertinnen und Experten wahr, indem sie davon reden „Experten eines Gebietes getroffen [zu] haben“. Ein Teilnehmer begründet die gute Zusammenarbeit mit einer Teilnehmerin in der Arbeitsgruppe konkret auch damit, dass „sie da auch eine große Expertise hat“ und bringt die gegenseitige fachliche Wertschätzung zum Ausdruck. Ein weiterer

Teilnehmer stellt heraus, dass das „Teilen von Expertise“ ein zentrales Merkmal der Zusammenarbeit ausmache. Und der hier zuerst genannte Teilnehmer betont den „enormen Mehrwert“ dieser geteilten Expertise in Form des „unheimlich große[n] Wissenspool[s]“, der durch die Expertengemeinschaft geschaffen worden ist. Insbesondere der projekt- und hochschulübergreifende Austausch mit anderen Expertinnen und Experten wurde als „sehr wertvoll“ wahrgenommen:

„Man wusste, man spricht mit Leuten, die sich ähnlich intensiv mit Themen beschäftigen, an denen man auch arbeitet und mit denen man sich noch einmal intensiver austauschen kann, als dass man das mit anderen Kollegen im Projekt kann, die an ganz anderen Themen arbeiten.“

Weiterhin wurde mehrfach Interesse bekundet, den Austausch auch über die Zusammenarbeit in der Arbeitsgruppe hinaus fortbestehen zu lassen, so z.B. weitere Erfahrungen insbesondere über Webinare miteinander zu teilen.

5 Übergreifende Erkenntnisse und Ausblick

Abschließend lassen sich die im Folgenden beschriebenen übergreifenden Erkenntnisse festhalten. Sie lassen sich ableiten von den konkreten Erfahrungen und Ergebnissen und können für weitere Forschungsaktivitäten einer proaktiven wissenschaftlichen Begleitung, die einem partizipativen Ansatz folgt, handlungsleitend sein. Diese Art der Zusammenarbeit und der gemeinsamen Forschung, so zeigte sich in den Gruppendiskussionen, ist voraussetzungsvoll für alle Beteiligten.

5.1 Verantwortung übernehmen

An dieser Art der gemeinsamen Forschung Beteiligte müssen sich darüber klar sein, was sie bearbeiten wollen, und ob das zu ihren aktuellen Tätigkeiten passt. Eine Teilnahme bedeutet neben der inhaltlichen Verantwortungsübernahme, auch Verantwortung für den gemeinsamen Prozess zu übernehmen. Wie es eine Teilnehmerin formuliert:

„Man muss nur gucken, finde ich persönlich, dass man das Ganze wirklich gezielt anpackt, dahingehend, was Sie vorhin sagten, welches Thema bearbeite ich gerade und wo kann ich mich da andocken, um sozusagen mich mit meinem Thema einzubringen.“

Die Forschenden sind als Moderatoren und Moderatorinnen gefordert, den gemeinsamen Prozess zu steuern und zu gestalten, dies in einem situativ angepassten Wechselspiel von Führen, Struktur geben und aktiver Teilnahme. Sie unterstützen dabei, die Forschungsfragen herauszuarbeiten und zu konkretisieren. Zudem spielten sie aus Sicht der Teilnehmenden eine wichtige Rolle für die Strukturierung des gemeinsamen Prozesses. So gelang es auch, im Prozess vorhandenes informelles Wissen der Teilnehmenden sichtbar zu machen und zu kanalisieren.

5.2 Ein strukturierter und transparenter Prozess

Die Entwicklung und die Nutzung von Leitfragen für den gemeinsamen Prozess wurden als eine gute Stütze wahrgenommen, da sie „zu einer geordneten Bearbeitung der Themen geführt haben.“ Damit waren die Teilnehmenden dazu angehalten, ihre Themen und Fragestellungen „ständig zu reflektieren und weiterzuentwickeln.“ Die Strukturiertheit half den Teilnehmenden auch dabei, „tatsächlich zu einem guten Ergebnis zu kommen.“

Ein von den Teilnehmenden als wichtig wahrgenommener Aspekt war, die gemeinsame Arbeit und die Zwischenergebnisse sichtbar zu machen. Das gelang u.a. durch das Aufzeichnen von Webinaren sowie die Verschriftlichung von gemeinsamen Abmachungen und Erarbeitetem. Diese Verschriftlichung führte zu einem zur Nachhaltigkeit des Erarbeiteten, „sodass man hier sozusagen einen Meilenstein hat, an dem man anknüpfen kann und sich das wieder aufrufen kann“, zum anderen war es dadurch möglich, im Nachhinein nochmals rein- oder nachzulesen. Die Verschriftlichung der Endergebnisse in Form von Handreichungen wurde für eine weitreichendere Sichtbarkeit der Ergebnisse und auch für das persönliche Sichtbarwerden als wichtiger Aspekt wahrgenommen.

Insgesamt benötigt so ein Vorgehen also eine gute Struktur mit abgestimmten Reflexionsschleifen und Meilensteinen, die auch das entsprechende Maß an Verbindlichkeit schaffen. Insbesondere die Verschriftlichung in allen Phasen des Prozesses lässt sich als wichtiger Aspekt festhalten.

5.3 Zeit als mehrdimensionaler Faktor

Zeit spielt für diese Form der Zusammenarbeit eine wichtige Rolle. Zeit ist notwendig, um die für die Zusammenarbeit notwendige vertrauensvolle Atmosphäre und die Offenheit für den gemeinsamen Prozess zu schaffen. Die Arbeit in den Arbeitsgruppen war über mehrere Monate angelegt und dauerte bis zu neun Monaten. Insgesamt war eine kontinuierliche Zusammenarbeit über mehr als dreieinhalb Jahre möglich.

Für die Teilnehmenden war Zeit auch insofern ein zentraler Faktor, als die Mitarbeit in der Arbeitsgruppe trotz aller Synergieeffekte immer zusätzliche Arbeit bedeutete, zum Teil gleichzeitig mit einer intensiven Arbeitsphase im Projekt. So skalierten die Teilnehmenden auch aus Zeitgründen die Art und das Ausmaß der Mitarbeit: So nahm der eine oder die andere teilweise nur als Feedback-Gebender teil und nicht als aktiv (Mit-)Schreibende im Prozess, oder stellte etwas bereits Erarbeitetes zur Verfügung.

Nicht zuletzt war Zeit auch unter dem Stichwort Kontinuität zentral. Einige Beteiligte fanden sich in allen Arbeitsgruppen ein, was zum einen thematisch zu begründen ist, aber, so zeigte auch die gemeinsame Reflexion, zum anderen auch mit der Absicht, weiter mit den anderen Expertinnen und Experten kontinuierlich im Austausch zu bleiben und weiter von- und miteinander zu lernen.

6 Kritische Bewertung

Insgesamt lässt sich aus den schriftlichen Ergebnissen der gemeinsamen Forschungsaktivitäten, die u.a. in Form von Handreichungen vorliegen, und den beiden Gruppendiskussionen ableiten, dass sich eine – für neu Hinzukommende offen bleibende – projektübergreifend arbeitende Gruppe von Expertinnen und Experten gebildet hat. Ob die Arbeit vorrangig der gemeinsamen Reflexion diene oder inwiefern Forschung tatsächlich stattgefunden hat, bleibt nun kritisch zu bewerten. Zudem ist zu prüfen, welcher Art diese Expertengemeinschaft ist: ob sie eher als Forschungsgemeinschaft oder als Praxisgemeinschaft agiert.

6.1 Praxisreflexion oder Praxisforschung?

Für den akademischen Kontext stellt sich die Frage, die mit Bezug auf Moser am Beginn des Beitrags aufgeworfen wurde: Handelt es sich hier nur um gemeinsame Praxisreflexion oder ist das schon Praxisforschung? Moser betont bei der Praxisforschung die Notwendigkeit des Anschlusses an den wissenschaftlichen Diskurs und an den Überschuss, der von den Forschenden produziert wird (Moser 1995, S. 84ff.). Er plädiert daher für (1) eine von Beginn an klar formulierte Forschendenrolle, (2) klar formulierte Ansichten und Absichten der Forschenden, und (3) Klarheit über Entscheidungsfindungen und mögliche Neuaushandlungen von Rollen (Moser 1995, S. 88). Diese Voraussetzungen wurden für den hier beschriebenen Praxisforschungsprozess erfüllt. Für die Themenfindung, die aus den aktuellen Problemstellungen der Teilnehmenden aus den Projekten abgeleitet wurde, war die Reflexion der eigenen (Forschungs- und Entwicklungs-)Praxis ein wichtiges Element der gemeinschaftlichen Arbeit. Dies findet sich auch in den Beiträgen der Gruppendiskussionen wieder. Das Generieren eines Rahmens für die Forschung, die Entwicklung einer gemeinsamen Themenstellung über die gemeinsame Praxisreflexion und den einzelnen Verwertungszusammenhang hinaus deuten in Richtung Praxisforschung. Im Rahmen der gemeinsamen Forschungsaktivitäten wurden keine Interviews oder Befragungen durchgeführt, doch die gemeinsam festgelegten Themen wurden arbeitsteilig im eigenen Praxiskontext bearbeitet und in die Gruppe zur Diskussion und Weiterbearbeitung zurückgeführt. Ein weiterer Aspekt ist der Kontext von Wissenschaft und Praxis: Sowohl die Forscherinnen in der wissenschaftlichen Begleitung als auch die Praktikerinnen und Praktiker aus den Projekten sind in derselben Thematik forschend tätig – wenn auch in unterschiedlichen Settings, auf verschiedenen Ebenen und mit unterschiedlichen Wirkungskreisen. Während die Forscherinnen auf Metaebene das Erarbeitete nochmals reflektieren und Anschlüsse an den Wissenschaftskontext suchen, so sind auch die Praktiker und Praktikerinnen selbst Forschende in ihren Bereichen – insofern wird Praxisforschung weitergeführt und in andere, neue Kontexte übersetzt. Demzufolge kann hier von einer Praxisforschung als partizipativer Aktionsforschung gesprochen werden – dies allerdings mit einem hohen Anteil an

Praxisreflexion. Inwieweit ein tieferes Eintauchen in die Praxisforschung möglich ist, muss weiter beobachtet werden. Da die Projekte in ihrem eigenen Kontext im Rahmen des Forschungs- und Entwicklungsauftrags in vielfältige Forschungsaktivitäten eingebunden sind, bleibt die Metaperspektive, die Metareflexion dieser Forschungs- und Entwicklungsaktivitäten, für die Projekte im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung ein starkes Element solch einer gemeinsamen Praxisforschung.

6.2 Von der Praxisforschungsgemeinschaft zur Praxisgemeinschaft

Auch die Frage, welcher Art die Gemeinschaft ist, die sich gebildet hat, ist auf den Prüfstand zu stellen. Die Teilnehmenden an der Praxisforschung hatten ein Forschungsinteresse an den genannten Themen, sowohl persönlich als auch aus dem jeweiligen Projekt heraus. Das war für die meisten der ursprüngliche Anstoß für die Teilnahme. Die eine oder andere Person war bei allen gemeinsamen Vorhaben dabei, die Gruppe veränderte und erweiterte sich auch. Dies weist darauf hin, dass neben dem Thema die Gruppe ein immer wichtigerer Bezugspunkt wurde. Es gab aber auch Platz und Offenheit für neu Hinzukommende, wie sich aus Sicht der Forscherinnen in der Moderation und Begleitung der Praxisforschungsgruppen zeigte. Die Aussagen der Teilnehmenden in den beiden Gruppendiskussionen deuten zudem darauf hin, dass sich unter den Beteiligten eine übergreifende professionelle Gemeinschaft gebildet hat, die über den Anlass der gemeinsamen Praxisforschung hinaus angeregt wurde und die dem Verständnis einer Community of Practice als *Praxisgemeinschaft*, dem Konzept von Jeanne Lave und Etienne Wenger (1991) sowie Etienne Wenger (1998) folgend, nahe kommt. Praxisgemeinschaften zeichnen sich aus durch die Freiwilligkeit in der Teilnahme, durch eine gegenseitige Verbindlichkeit, durch geteilte Begriffe, Symbole, Rituale, Diskurse, Handlungen etc., welche die Praxisgemeinschaft im Laufe ihres Bestehens erfunden bzw. entwickelt hat, und die Teil ihrer Praxis geworden ist (Wenger 1998, S. 72ff.). In diesem Sinne scheint die gemeinsame Forschungs- und Reflexionsarbeit u.a. die Rahmenbedingungen für die Entstehung solch einer projekt- und hochschulübergreifenden Praxisgemeinschaft geschaffen zu haben. Wie tragfähig und nachhaltig dieses junge Pflänzchen der Praxisgemeinschaft ist, wird sich im weiteren Projektverlauf und v.a. auch nach dem Projektende zeigen.

Literatur

- Argyris, C./Putnam, R./McLain Smith, D. (1985): *Action science. Concepts, methods, and skills for intervention*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C./Schön, D. A. (1974): *Theory in practice. Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Argyris, C./Schön, D. A. (1999): *Die lernende Organisation. Grundlagen, Methode, Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.

- Bäcker, E. M./Stöter, J. (2014): Kompetenzentwicklung: „Kompetent im Dialog“: Eigene Kompetenzen sichtbar machen. In: Cendon, E./Flacke, L. B. (Hrsg.): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013*. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. S. 43–48. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [07.12.2015].
- Bergstermann, A./Cendon, E./Flacke, L. B./Friedrich, A./Hiltegerke, C./Schäfer, M./Strazny, S./Theis, F./Wachendorf, N. M./Wetzel, K. (2013): *Handreichung Lernergebnisse Teil 1: Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [07.12.2015].
- Braun, E./Flacke, L. B. (2014): Lehr- und Kompetenzorientierung: Was nützen Rückmeldungen von Lernenden? In: Cendon, E./Flacke, L. B. (Hrsg.): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013*. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. S. 49–59. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [07.12.2015].
- Cendon, E./Bischoff, F. (2014): Reflexives Lernen: Berufliche Praxis reflexiv betrachten. In: Cendon, E./Flacke, L. B. (Hrsg.): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013*. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. S. 31–42. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [07.12.2015].
- Cendon, E./Flacke L. B. (2014a): *Handreichung Kompetenzentwicklung und Heterogenität. Ausgestaltung von Studienformaten an der Schnittstelle von Theorie und Praxis*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [07.12.2015].
- Cendon, E./Flacke L. B. (2014b): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013*. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [07.12.2015].
- Cendon, E./Prill, A. (Hrsg.) (2014): *Handreichung Lernergebnisse Teil 2: Anwendungsbeispiele einer outcomeorientierten Programmentwicklung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [07.12.2015].
- Coenders, M./Prill, A. (2014): Communities of practice: Lerngemeinschaften entwickeln und gestalten. In: Cendon, E./Flacke, L. B. (Hrsg.): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013*. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. S. 60–71. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [07.12.2015].
- Coghlan, D. (2014): Developing the scholarship of practice. In: Cendon, E./Flacke, L. B. (Hrsg.): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013*. Tagungsband der

- wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. S. 6–10. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [07.12.2015].
- Fox, M./Martin, P./Green, G. (2007): *Doing practitioner research*. London: Sage Publications.
- Grassl, R. (2014): Aktionsforschung: Der praktischen Theorie auf die Spur kommen. In: Cendon, E./Flacke, L. B. (Hrsg.): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013*. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. S. 21–30. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [07.12.2015].
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, K. (1951): *Field theory in social science. Selected theoretical papers*. New York: Harper.
- Maschwitz, A. (2014): Kooperationen: Entwicklung gemeinsamer Curricula. In: Cendon, E./Flacke, L. B. (Hrsg.): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013*. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. S. 72–80. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [07.12.2015].
- Mayring, P. (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (11. aktualisierte und überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Moser, H. (1975): *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften*. München: Kösel.
- Moser, H. (1977): *Praxis der Aktionsforschung. Ein Arbeitsbuch*. München: Kösel.
- Moser, H. (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Moser, H. (2008): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: Eine Einführung*. (4. Auflage). Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Pellert, A. (2014): Theorie-Praxis-Verzahnung. Abstraktes Metathema oder praktische Handlungsanleitung? In: Cendon, E./Flacke, L. B. (Hrsg.): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013*. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. S. 11–20.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner. How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Wenger, E. (1998): *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zuber-Skerritt, O. (2009): *Action learning and action research: Songlines through interviews*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Zuber-Skerritt, O. (2012): *Professional development in higher education: A theoretical framework for action research*. London: Routledge.

Forms of Knowing

Developing the Scholarship of Practice¹

There are many forms of knowing: scientific or conceptual knowing, practical knowing, intersubjective, aesthetic, religious, and moral knowing, to provide some examples. In the seventeenth century philosophers turned to problems of the objectivity of knowing – a shift from knowing in a descriptive mode to knowing in an explanatory mode where things were no longer presented in relation to the knowing subject but are related to one another in recurring patterns. A tendency to relate any method of things to the subject was criticised as subjective and invalid and limited to surface appearances, as opposed to theoretical patterns of knowing. The model of research that developed from the seventeenth century examines an ‘objective’ truth which exists outside of the world of the researcher and which is disconnected from the action of everyday life. Research techniques in this mode are thus concerned with objective impartiality, with forms of knowledge that can be defended propositionally and so are considered valid and that apply universally. Toulmin (1990), in his critique of modernity, suggests a retrieval of the philosophy of practical knowledge that had been abandoned in the seventeenth century.

1 The Changing Nature of Research

It has long been challenged that adopting a model from the natural sciences and applying it to social science is both unhelpful and irrelevant to the world of practice. Hollis’ (2002) distinction between approaches that pursue explanation (erklären) and those that pursue understanding (verstehen) formulates a distinction between an emulation from the natural sciences that aims to ground research in comparable standards of evidence, prediction and inference and one that, critical of the former’s ability to deal with human meaning, seeks to emphasize the interpretation of human meaning in the science of human organization and action (Riordan 1995).

The development of interpretist/constructivist approaches to inquiry have enabled a focus on meaning, meaning that is both understood and created and an accommodation of subjective experience and collaborative dynamics. Such engage-

1 Dieser Beitrag ist ein Wiederabdruck aus: Cendon, E./Flacke, L. B. (Hrsg.) (2014): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“* Berlin. S. 6–10. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [07.12.2015].

ment with practice and which works from an epistemology of practice develops a scholarship of practice and generates actionable knowledge, that is, knowledge that is useful for practitioners and robust for scholars (Coghlan 2013). Approaches to inquiry such as action research with all its variations provide a range of underlying frameworks for inquiring into and producing practical knowing in the academy (Coghlan 2011).

2 The Scholar-Practitioner

There is a growing interest in the notion of the scholar-practitioner. Scholar-practitioners are not merely practitioners who do research but are those who integrate scholarship in their practice and generate the afore mentioned actionable knowledge. In this mode they engage as reflective practitioners (Schön 1987) who draw on an epistemology of practice (Raelin 2007), engage in a science of action (Argyris/Schön 1974; Torbert and Associates 2004) and who produce useful research (Mohrman/Lawler and Associates 2011). In such engagements, scholar-practitioners inquire-in-action into a wide range of personal and organizational processes from outcomes to performance to intentionality and core values (Raelin/Coghlan 2006; Costley/Elliott/Gibbs 2010; Coghlan/Brannick 2014).

3 Practical Knowing

The world of the scholar-practitioner is a world of practical knowing and action that builds on the past, takes place in the present and seeks to shape the future. Practical knowing's interests and concerns are human living and the successful performance of daily tasks and discovering immediate solutions that work (Coghlan 2011). Practical knowing has its own particular characteristics that contrast with those of scientific knowing. Practical knowing varies from situation to situation in that what is familiar and works in one setting may not be familiar or work in another. Accordingly, practical knowing is always incomplete and can only be completed by attending to figuring out what is needed in a situation in which one is at a given time. Once that situation has passed, then that practical knowledge reverts to its incompleteness. As no two situations are identical scholar-practitioners reason, reflect and judge in a practical pattern of knowing in order to move from one setting to another, grasping what modifications are needed and deciding what behaviour is appropriate and behaving accordingly.

An added dimension to the engagement in practical knowing as a philosophy of research is that it involves researching in the present tense. Researching in the present tense involves attending to data of the senses (the outer arc) and to data of consciousness (the inner arc). It is the inner arc of data of consciousness that allows for the development of critical thinking. Accordingly, engagement in the cycles

of action and reflection perform both a practical and philosophical function in its attentiveness and reflexivity as to what is going on at any given moment and how that attentiveness yields purposeful action.

4 General Empirical Method

What methods may be used by and taught to scholar-practitioners so as to enable them to inquire-in-action in the present tense and to be rigorous and reflective in the process? From the cognitional operations of experience, understanding and judgement, a general empirical method, which is simply the enactment of operations of human knowing, may be derived. This method is grounded in:

- Attending to data of sense and of consciousness (experience)
- Exploring intelligently to envisage possible explanations of that data (understanding)
- Judging soundly, preferring as probable or certain the explanations which provide the best account for the data (judgement).

Engaging this method requires the dispositions to perform the operations of attentiveness, intelligence and reasonableness, to which is added responsibility when we seek to take action.

In enacting the general empirical method, we need to attend to our attending and what gives us curiosity, delight, anxiety and so on. Secondly, we need to advert to our intelligence, what is it we do not understand yet, the dissatisfaction with current explanations, the puzzled search for new understanding, the release when we receive insights and our efforts to express what it is that we have understood. Thirdly, we need to attend critically to our reasonableness, whether our understanding fits the evidence, whether it is coherent or true, whether something will work or not. Finally, we need to attend to the responsibilities of our action. We move from one operation to another in a conscious and dynamic manner. The general empirical method is grounded, not in any thesis or grand theory, but in the recognizable and verifiable operations of human inquiry and action.

5 An Integrating Framework

In my view what is at the heart of the scholarship of practice is that there are three cycles of activity and learning: first, second and third person practice/inquiry. They reflect three central relationships: with oneself, with others and with the impersonal world.

First person inquiry-practice is typically characterized as the forms of inquiry and practice that one does on one's own life and work, which enables self-learning in action. This process employs reflexivity and uses tools such as personal journaling.

Second person inquiry-practice addresses the ability to build collaborative relationships so as to inquire into and work with others on issues of mutual concern, through face-to-face dialogue, conversation and joint action, with a disposition of humble inquiry (Schein 2013).

Third person inquiry-practice aims at generalizing or extending the learning to other settings or audiences and in effect seeking to articulate what is practical knowing.

Scholar-practitioner programmes that are focused on practical knowing may utilise the three activities of first, second and third person practice/inquiry as an integrating framework. Reflective papers that explore individual development, skill improvement, attitude change and so on are common in practitioner programmes and provide accounts of critical first person reflexivity. Papers that recount collaborative endeavours with colleagues and relevant others in teams, project groups, task forces and the like explore the challenges, achievements and learning of second person practice. Third person practice is captured by the ability to extrapolate from local experience to a wider, impersonal audience, thereby offering practical knowing to that audience. Rigour and reflexivity may be captured in how they draw on the general empirical method to relate their experiences, to frame their understanding, however provisional, of those experiences and to demonstrate how they have critically tested both their understanding and their own cognitive processes to generate practical knowing and learning. Traditionally, research has focused on third person researchers doing research on third persons and writing a report for other third persons. What is being argued here is that for a more complete vision of research authentic third person research integrates first and second person voices.

6 Conclusions

In this paper I have sought to open a discussion on the rediscovery and revitalisation of practical knowing in the academy, which as I have discussed as being excluded historically in favour of a scientific orientation to knowledge. I have suggested that the inquiry-in-action of scholar-practitioners whose scholarship is their own practice embodies an opportunity to develop the scholarship of practice and to generate practical knowing. I have also put forward the construct of first, second and third person inquiry/practice as providing an integrated framework whereby individual inquiry and learning is cogenerated with others and both then lead to an articulation of practical knowing that can be brought to other settings, and thereby, be understood as meeting the research that is rigorous, reflective and relevant.

References

- Argyris, C./Schön, D. A. (1974): *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Coghlan, D. (2011): Action research: Exploring perspectives on a philosophy of practical knowing. In: *Academy of Management Annals*. 5(1). pp. 53–87.
- Coghlan, D. (2013): Messy, iterative groping in the swampy lowlands: The challenges of insider scholar-practitioner inquiry. In: Shani, A. B. (Rami)/Pasmore, W.A./Woodman, R.W./Noumair, D. (eds.): *Research in organizational change and development*, Vol. 21. Emerald: Bingley. pp. 121–147.
- Coghlan, D./Brannick, T. (2014): *Doing action research in your own organization* (4th edition). Sage: London.
- Costley, C./Elliott, G./Gibbs, P. (2010): *Doing work-based research: Approaches to inquiry for insider-researchers*. Sage: London.
- Hollis, M. (2002): *The philosophy of social science*. (Revised and updated). Cambridge: Cambridge University Press.
- Mohrman, S. A./Lawler, E. E., and Associates (2011). *Useful research: Advancing theory and practice*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Raelin, J. A. (2007): Toward an epistemology of practice. In: *Academy of Management Learning & Education*. 6(4). pp. 495–519.
- Raelin, J. A./Coghlan, D. (2006): Developing managers as learners and researchers: Using action learning and action research. In: *Journal of Management Education*. 30(5). pp. 570–689.
- Riordan, P. (1995): The philosophy of action science. In: *Journal of Managerial Psychology*. 10(6). pp. 6–13.
- Schein, E. H. (2013): *Humble inquiry*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Schön, D. A. (1987): *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Torbert, W. A., and Associates (2004): *Action inquiry. The secret of timely and transforming leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Toulmin, S. (1990): *Cosmopolis*. Chicago: University of Chicago Press.

Veränderung durch Fragen

Die sokratische Methode als Instrument der Aktionsforschung

Akademische Weiterbildung sieht sich mit einer doppelten Herausforderung konfrontiert: Zum einen muss sie, in der Hochschule verortet, den Anforderungen des Wissenschaftsbetriebs genügen. Zum anderen muss sie zugleich den Bedürfnissen von Studierenden gerecht werden, die durch akademische Weiterbildung zumeist (auch) ihre berufliche Handlungskompetenz erweitern wollen. Nicht von ungefähr sucht sie daher nach Lehr-Lern-Formaten, die Theorie und Praxis in besonderer Weise verbinden. Die nachstehenden Ausführungen¹ stellen die Aktionsforschung als ein solches Lehr-Lern-Format der akademischen Weiterbildung vor. Sie erläutern in einem ersten Abschnitt den Ansatz in seinen Grundzügen, bevor sie in einem zweiten Abschnitt sein didaktisches Potenzial ausloten und Entwicklungsdimensionen aufzeigen, die sich mit der Aktionsforschung verbinden. Schließlich skizzieren sie im dritten Abschnitt die sokratische Methode als ein ausgewähltes Instrument der Aktionsforschung und deuten an, wie das Lehr-Lern-Format im Rückgang auf dieses Instrument im hochschulischen Alltag an der Schnittstelle von Theorie und Praxis eingesetzt werden kann.

1 Grundzüge der Aktionsforschung

Es ist guter Sitte Brauch, wissenschaftliche Überlegungen mit der Definition ihres Gegenstands zu beginnen. Bei näherer Betrachtung wird allerdings fraglich, ob es *die* Aktionsforschung überhaupt gibt, von der hier die Rede sein soll. Seit ihren Anfängen in der Mitte des letzten Jahrhunderts haben sich unterschiedliche Strömungen herausgebildet, die überdies unter verschiedenen Bezeichnungen firmieren. So finden sich im deutschen Sprachraum beispielsweise die Handlungsforschung, die aktivierende Sozialforschung, die partizipative Forschung oder die Praxisforschung neben Konzepten, die sich ausdrücklich der Aktionsforschung zurechnen. Im angloamerikanischen Sprachraum stehen u.a. die Spielarten der Self-reflective Enquiry, Practitioner Enquiry, Reflective Analysis oder Evidence-based Practice neben

1 Die Ausführungen basieren auf dem Beitrag Grassl, R. (2014): Die sokratische Methode in der Aktionsforschung: Der praktischen Theorie auf die Spur kommen. In: Cendon, E./ Flacke, L. B. (Hrsg.): *Lernwege gestalten: Studienformate an der Schnittstelle von Theorie und Praxis. Tagungsband. Veranstaltung der wissenschaftlichen Begleitung, 5. bis 6. Dezember 2013. Tagungsband der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. Berlin. S. 21–30. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [07.12.2015].

der expliziten Action Research. Hinzu kommen mindestens verwandte Strömungen in Lateinamerika und Asien. Dabei unterscheiden sich die vielfältigen Konzepte, genau gelesen, zum Teil wesentlich, etwa in ihrer Stoßrichtung oder (erkenntnis-) theoretischen Verortung. (Grundy 1987; Rearick/Feldman 1999)

Eines ist ihnen allerdings gemeinsam: Alle Konzepte zielen auf die Lösung sozialer Probleme durch Forschung. So kann in diesem Interventionsanspruch denn auch das Charakteristikum *der* Aktionsforschung ausgemacht werden. Dabei geht es ihr nicht im herkömmlichen Sinne darum, dass Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zunächst (handlungsrelevante) Theorien produzierten, die Praktikerinnen und Praktiker dann technologisch anwendeten, um beispielsweise ihren Lehrerfolg zu verbessern, Managementhandeln zu optimieren oder auch gesellschaftliche Teilhabe von Minderheiten zu stärken. Vielmehr soll die Problemlösung in dem und durch den Forschungsprozess selbst erfolgen. Die Aktionsforschung differenziert mit anderen Worten gerade nicht zwischen dem Forschungsakt hier und der Anwendung seiner Ergebnisse dort, sondern ist dialektisch ausgerichtet: Sie strebt stets nach Erkenntnis und Verbesserung der Praxis *zugleich*. (Levin 2012)

Dabei liegt der Aktionsforschung die Überzeugung zugrunde, dass Praxis nicht (vollständig) unvermittelt geschieht, sondern stets (auch) auf Entscheidungen beruht. Deshalb kann Praxis niemals jenseits der Theorie stehen. Vielmehr gründet all unser Handeln in Annahmen über die Wirklichkeit und ihre Zusammenhänge, das heißt: in einer *praktischen Theorie*. Solche praktischen Theorien entwickeln und nutzen wir auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen: In Routinehandlungen rekurrieren wir stillschweigend auf sie. Erst wo sie als implizites Wissen nicht mehr hinreichen, denken wir im Handlungszusammenhang über unsere Annahmen nach und entwickeln alternative Entwürfe. In dieser *Reflection-in-Action*, so etwa der amerikanische Philosoph Donald A. Schön (1983) im Anschluss an John Dewey (u.a. 1938/1991), machen wir uns unsere handlungsleitende Theorie bewusst, um sie erforderlichenfalls spontan zu variieren. Führt die Handlung nicht zum erwünschten Ergebnis, so können wir anschließend einen Schritt zurücktreten, um die Handlung als Ganze in den Blick zu nehmen. In einer *Reflection-on-Action* hinterfragen wir dann beispielsweise die Normen und Setzungen, die uns handlungsleitend waren, und modifizieren sie, um beim nächsten Mal mehr Erfolg zu haben. (Zur Weiterentwicklung dieses Ansatzes siehe auch Argyris/Schön 1996.)

Dieser Reflection-on-Action gibt die Aktionsforschung ein methodologisches Gerüst, wobei sie mitunter den Fokus noch weiter ausdehnt (Hase 2014): Während die Reflection-on-Action prinzipiell auf die Veränderung der Praxis durch das handelnde Individuum abstellt, setzen manche Spielarten der Aktionsforschung auch auf Veränderungen durch die ‚Gemeinschaft der Betroffenen‘, die *Community of Practice* im engeren Sinne. Davon wird noch zu reden sein. An dieser Stelle genügt es festzuhalten, dass Aktionsforschung ihren Ausgang bei den Problemstellungen der Praxis nimmt (und nicht, wie in der traditionellen Sozialforschung regelmäßig der Fall, bei einem theoretischen Desiderat). Genauer: Im Kontext der

Aktionsforschung identifizieren Praktikerinnen und Praktiker ihre Forschungsfrage im Rückgang auf konkrete Handlungszusammenhänge, womit sie zu Aktionsforschenden ihrer jeweiligen Praxis werden. Anschließend erheben sie Informationen und Daten, mithilfe derer sie die im Wortsinne frag-würdige Situation möglichst vollständig beschreiben können. Hierzu eignen sich grundsätzlich alle Methoden der empirischen Sozialforschung, sofern sie gegenstandsangemessen sind. Im Sinne der Arbeitsökonomie liegt es nahe, einfachen Methoden den Vorzug zu geben, die Praktikerinnen und Praktiker einsetzen können, ohne durch die Forschungstätigkeit von ihrer ‚eigentlichen‘ Aufgabe, etwa der Lehrtätigkeit oder dem Management-handeln, zu sehr abgehalten zu werden (Altrichter/Posch 1998). Im nächsten Schritt werden die zusammengetragenen Informationen analysiert. Dabei ist es der Aktionsforschung nach hier vorgestellter Lesart vor allem darum zu tun, die Situation als solche zu *verstehen*. Eine solche phänomenologisch orientierte Interpretation wird umso besser gelingen, je mehr Perspektiven auf den Handlungszusammenhang miteinander kombiniert werden. Deshalb kommt meist ein Bündel von Methoden zum Einsatz, mithilfe derer verschiedenartige Informationen über die Situation gesammelt werden können. Diese können kontrastiert und verdichtet werden, um zu einer möglichst umfassenden und zugleich widerspruchsfreien Deutung der Situation zu kommen. (Moser 2001) Zudem werden *idealerweise* viele Stakeholder des Handlungszusammenhangs in den Reflexionsprozess einbezogen, also beispielsweise nach *ihren* Deutungen gefragt, wie auch die so gesammelten Informationen selbst idealerweise wiederum diskursiv ausgewertet werden (Prenzel 1997; zur Bedeutung der *Insider Perspective* in der qualitativen Sozialforschung exemplarisch Conrad 1987). Dabei ist das Verstehen des Handlungszusammenhangs der Aktionsforschung gerade kein Selbstzweck. Vielmehr wird ihr das Verstehen zur Grundlage der Entwicklung einer neuen Handlungsstrategie – einer erweiterten oder veränderten praktischen Theorie –, die dann wiederum in der Praxis erprobt wird. Erst mit dieser neuerlichen Handlung kommt der Prozess der Aktionsforschung zu seinem Abschluss. Selbstverständlich kann dieser Abschluss immer nur ein vorläufiger sein, da die Probleme der Praxis niemals vollständig bearbeitet werden können. Daher durchlaufen Projekte der Aktionsforschung den für sie charakteristischen Zyklus von Aktion und Reflexion häufig mehrfach, bevor sie mit der Veröffentlichung ihrer Ergebnisse ein (zeitweiliges) Ende finden. (Whitehead 1989; Altrichter/Posch 1998; Hart/Bond 2001)

Das hier skizzierte Konzept der Aktionsforschung *durch* die Betroffenen ist vor allem im angloamerikanischen Sprachraum weit verbreitet und wurde, ausgehend von John Elliott (1981), im deutschen Sprachraum u.a. von Herbert Altrichter und Peter Posch (1998) rezipiert. Hingegen weist beispielsweise Heinz Moser (1995) auf die Notwendigkeit hin, zwischen der Rolle der Forschenden einerseits und der Rolle der ‚Beforschten‘ andererseits zu differenzieren: Die Ebene der Reflexion und die Ebene der Aktion seien zwar verbunden und aufeinander bezogen zu denken, aus geltungstheoretischer Perspektive in letzter Konsequenz aber konzeptionell zu

trennen. Gleichsinnig argumentiert Morten Levin (2012), der darauf verweist, dass selbst die *Insider Action Research*, wie sie u.a. David Coghlan und Teresa Brannick (2005) vorstellen, nicht ohne jene Rollendifferenzierung auskommt, will sie nicht die Geltung der Forschungsergebnisse einerseits und die Handlungsmacht der Akteurinnen und Akteure andererseits beschädigen. Doch wie auch immer die Beziehung im Einzelnen ausgestaltet ist: Immer folgt Aktionsforschung einem *partizipativen Ansatz*, der die Praktikerinnen und Praktiker mindestens zu gleichberechtigten Subjekten [sic!] des Forschungsprozesses macht (Meyer 2000).

2 Aktionsforschung als Lernprozess

Inwiefern stellt nun Aktionsforschung ein geeignetes Lehr-Lern-Format akademischer (Weiter-)Bildung dar? Ihr didaktisches Potenzial wird nachvollziehbar, wenn wir die Entwicklungsprozesse genauer betrachten, die in diesem Ansatz auf vier Ebenen angelegt sind.

2.1 Aktionsforschung als individueller Lernprozess

Insbesondere dort, wo Aktionsforschung im Sinne einer Reflection-on-Action verstanden wird, setzt das Lernen durch Aktionsforschung beim *Individuum* an. In dieser Ausprägung dient sie, erstens, vorrangig der Weiterentwicklung der praktischen Theorie der einzelnen Protagonisten und Protagonistinnen in einem (selbst-)reflexiven Prozess. Dabei wird dieser individuelle Lernprozess aus inhaltlicher Perspektive umso nachhaltiger ausfallen, je autonomer die Ausgangsfrage definiert, d.h. das zu bearbeitende Problem bestimmt, und das Forschungsprojekt insgesamt durchgeführt werden können. Denn nur unter dieser Voraussetzung wird die *eigene* praktische Theorie auf den Prüfstand gestellt. Aus methodischer Perspektive können wir in der Aktionsforschung auf jeden Fall ein geradezu paradigmatisches Lehr-Lern-Format berufsbezogener akademischer (Weiter-)Bildung ausmachen: Indem sie Handeln einerseits und die kritische Auseinandersetzung mit seinen Grundlagen und Zusammenhängen andererseits integriert, fordert und fördert sie jene (praxisbezogene) Reflexionsfähigkeit ausdrücklich, die ein zentrales Moment allen hochschulischen Lernens ist (Cendon 2013). Weil sie schließlich, ihrer dialektischen Ausrichtung entsprechend, immer auch das Handlungsvermögen des oder der Einzelnen erweitert, kann die Aktionsforschung darüber hinaus als Instrument der Personalentwicklung verstanden werden. In diesem Sinne wird sie besonders häufig in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung eingesetzt. (Siehe hierzu exemplarisch O'Hanlon 1996 und Cabaroglu 2014 oder auch Altrichter/Posch 1998.)

2.2 Aktionsforschung zur Entwicklung des Handlungsumfelds

Mit der Aktionsforschung verbindet sich, zweitens, immer auch ein Entwicklungsprozess des unmittelbaren *Handlungsumfelds*. Denn die angestrebte Veränderung individueller Praxis kann bereits ihrem Begriff nach nicht ohne Auswirkung auf den beforschten Handlungszusammenhang bleiben. Dabei ist bemerkenswert, dass sich der Wandel des Handlungsumfelds nicht erst in der Phase der Aktion vollzieht. Vielmehr lösen die Forschenden bereits im reflektierenden Part der Aktionsforschung Veränderungen ihres Umfelds aus: Indem sie beispielsweise Kolleginnen oder Kollegen um deren Deutung des Problemzusammenhangs bitten, geben sie einen Impuls zur Selbstreflexion durch die von ihnen Befragten. Auf einen solchen Impuls zur Selbstreflexion setzte schon Karl Marx mit seinem *Fragebogen für Arbeiter* (1880/1973), der als Versuch gelesen werden kann, gesellschaftskritische Zusammenhänge ins Bewusstsein derer zu heben, die ihn ausfüllten (Marsh 1985).

Noch stärker wird der Effekt der Aktionsforschung auf das Handlungsumfeld, wenn sie explizit kollaborativ angelegt ist. Wenn sich Praktikerinnen und Praktiker zusammenschließen, um ein gemeinsames Problem im Rückgang auf die geteilte praktische Theorie zu bearbeiten und sich beispielsweise über die Normen oder Basisannahmen zu verständigen, die für sie handlungsleitend sein sollen, kann dies in einen kollektiven Lernprozess aller Beteiligten münden. Mit einem solchen Diskurs kann sich eine Entwicklung der Community of Practice im engeren Sinne – eben der ‚Betroffenen‘ – verbinden. Insbesondere von dieser Warte aus wird Aktionsforschung zu einem Instrument der Organisationsentwicklung, das in einem Wechselverhältnis steht zur Entfaltung einer lernenden Organisation. Als Vorläufer der Organisationsentwicklung durch Aktionsforschung gelten Versuche Kurt Lewins und seiner Mitstreiter, die Veränderungswirkung der Selbstreflexion in Gruppen zur Gestaltung organisationaler Umgebungen zu nutzen. (Lippitt 1974; allgemein auch Argyris/Schön 1996; McNiff/Whitehead 2000; Coghlan/Brannick 2005) Hochschulen können dieses Entwicklungspotenzial der Aktionsforschung gezielt heben, wenn sie sie als Lehr-Lern-Format beispielsweise im Kontext von Unternehmensprogrammen einsetzen.

2.3 Aktionsforschung als Lernprozess der Community of Practice

Wenn die Aktionsforschung praktische Theorien daraufhin überprüft, inwiefern sie sich zur Bewältigung eines Problemzusammenhangs eignen, befreit sie sie aus ihrer „privatistischen Isolation“ (Altrichter/Posch 1998, S. 19 unter Hinweis auf Elliott 1981). Sie legt die praktischen Theorien im konkreten Handlungsumfeld frei und führt sie als weitere Bausteine dem kollektiven praktischen Wissen der jeweiligen Profession zu (Noffke 1997). Damit kann sich mit der Aktionsforschung, drittens, immer auch ein Lernprozess der *gesamten* Community of Practice verbinden. Dies gilt vor allem dort, wo von der Erweiterung des kollektiven praktischen Wissens

wiederum ein Impuls zur Erforschung und Veränderung anderer Handlungsumfelder ausgeht, der – über die Protagonistinnen und Protagonisten eines konkreten Handlungsumfelds hinaus – grundsätzlich alle einschlägigen Praktikerinnen und Praktiker erreichen kann. Dies setzt selbstredend voraus, dass es eine solche Community of Practice im umfassenden Sinn überhaupt gibt, d.h., dass sich forschende Praktikerinnen und Praktiker über das direkte persönliche Umfeld der eigenen Organisation hinaus vernetzt haben und austauschen. Nicht zuletzt deshalb gehört die Veröffentlichung ihrer Ergebnisse zu den unverzichtbaren Elementen der Aktionsforschung. Als hochschulisches Lehr-Lern-Format kann sie den Lernprozess der Community of Practice auch im erweiterten Sinne grundsätzlich fördern. Denn akademische (Weiter-)Bildung versammelt heute eine zunehmend heterogene Studierendenschaft.

2.4 Aktionsforschung als Lernprozess der Scientific Community

Nicht nur im Hinblick auf die praktische Rezeption ist die Veröffentlichung der Ergebnisse ein wesentliches Element der Aktionsforschung. Denn obwohl sie der Praxisrelevanz allemal Vorrang einräumt vor dem klassischen Forschungsziel der Vermehrung theoretischen Wissens (Mayer 2011), beansprucht sie doch immer auch, einen Beitrag zur Weiterentwicklung einschlägiger wissenschaftlicher Theorie zu leisten. Insofern versteht sie die Dokumentation ihres Prozesses und die Publikation ihrer Resultate, viertens, als Beitrag zur Entwicklung der *Scientific Community*. (Altrichter/Posch 1998).

Offen bleiben muss an dieser Stelle allerdings die Frage nach der geltungssystematischen Anschlussfähigkeit praktischer Theorie einerseits und wissenschaftlicher Theorie andererseits, die hiermit kurzerhand gesetzt wird. Zwar steht diese Verhältnisbestimmung letztlich im Hintergrund etwa der Handreichungen zum Verfassen von Dissertationen, also explizit *wissenschaftlicher* Diskursbeiträge, wie sie im Umfeld der Aktionsforschung in auffallend großer Zahl vorgelegt worden sind (exemplarisch hierzu Zuber-Skerritt/Fletcher 2007). Gleichwohl wurde die erkenntnistheoretische Grundlage der Aktionsforschung meines Wissens bislang noch nicht umfassend systematisch geklärt. (Ansätze in dieser Richtung finden sich u.a. bei Moser 1995; Altrichter 1990; Carr 2006; Levin 2012.) Eine solche metatheoretische Auseinandersetzung mit der Aktionsforschung hätte, über die Frage nach wissenschaftlichen Gütekriterien hinaus (exemplarisch Moser 1975 und Altrichter/Posch 1998), letztlich Bezug zu nehmen auf die erkenntnistheoretische Reflexion der Philosophie. Ihr ist die Bestimmung des Verhältnisses von Theorie und Praxis von alters her ein „Zentralproblem“, das insbesondere mit Blick auf die sogenannten praktischen Wissenschaften – Ethik, Pädagogik und Politik – virulent wird (Schmied-Kowarzik 2008, S. 28). Dabei wäre zu klären, inwiefern die von der Aktionsforschung angestrebte Intersubjektivität ihres Diskurses – etwa bei der Erhebung der Daten und deren Interpretation durch die Community of Practice – hinreicht,

um einen wissenschaftlichen Geltungsanspruch zu begründen (Wortel/Verweij 2008). Zudem wäre zu zeigen, wie sich der wissenschaftliche Geltungsanspruch der Aktionsforschung mit ihrem zentralen Anspruch verträgt, Praxis durch Forschung zu verändern und zu gestalten. Weil dieser das Gebot der Wertfreiheit aufhebt, wurde das Paradigma der Aktionsforschung vor allem im Zusammenhang des sogenannten Positivismusstreits in der deutschsprachigen Sozialwissenschaft besonders kontrovers diskutiert. (Zur Gegenüberstellung mit dem empirisch-analytischen Paradigma exemplarisch Riffert/Paschon 2000.) Solche Überlegungen sind durchaus auch für die aktuelle hochschulische Praxis von Belang: Denn aus dem Vorstehenden folgt, dass mit geltungssystematisch motivierten Widerständen oder zumindest Vorbehalten rechnen muss, wer die Aktionsforschung als *akademisches* Lehr-Lern-Format einsetzt oder einzusetzen beabsichtigt. Dies gilt erfahrungsgemäß für das hochschulische Lehrpersonal wie für die Studierendenschaft gleichermaßen.

3 Die sokratische Methode im Kontext der Aktionsforschung

Der Ansatz der Aktionsforschung ist, wie deutlich geworden sein sollte, kein in sich abgeschlossenes System, sondern zuallererst ein gedankliches Gerüst (Zhao/Wight/Dick 2012), das Praxis und Theorie aufeinander bezieht. Ihre jeweilige Ausgestaltung erfährt die Aktionsforschung erst im Rückgang auf konkrete Handlungszusammenhänge der Praktikerinnen und Praktiker und ihre praktische Theorie (Altrichter/Posch 1998). Insofern kann es denn auch kein methodisches Rezept der Aktionsforschung geben. Jedoch liegt auf der Hand, dass in ihr jene Forschungsmethoden und -instrumente Vorrang haben, die sich zur kritischen Evaluation von Handlungszusammenhängen und Reflexion praktischer Theorien in besonderer Weise eignen. Zu diesen Instrumenten gehört die sokratische Methode.

3.1 Von Sokrates zur Aktionsforschung

Die Wurzeln der sokratischen Methode liegen in der griechischen Antike. Plato beschreibt sie insbesondere in seinen frühen Dialogen als dialektisches Wechselspiel zur Wahrheitsfindung durch Fragen und Antworten. Hiernach brachte Sokrates seine Gesprächspartner durch vorgeblich ignoranten Fragen dazu, ihre ethischen Vorurteile als solche zu entlarven, sie zu überwinden und schließlich das wahrhaft Gute zu erkennen. Dabei war er überzeugt, dass wir um dieses wahrhaft Gute immer schon wissen. Denn die Seele habe – vor ihrem Einzug in den menschlichen Körper – die reine Wahrheit geschaut, diese jedoch wieder vergessen. Demzufolge gehe es in der Tugendlehre nicht darum, die Erkenntnis des Guten zu *vermitteln*, sondern den Prozess der Wiedererinnerung zu befördern und jenes Wissen wieder ans Licht zu bringen (in diesem Sinne explizit *Menon*, Plato 2004a).

Noch heute steht diese sokratische Mäeutik, d.h. Hebammenkunst, zunächst für das Bestreben, dem Gegenüber durch systematisches Hinterfragen seiner Position zur (Selbst-)Erkenntnis seiner Wertvorstellungen und Normen zu verhelfen, indem die rationale Grundlage der Praxis offengelegt wird (Tredway 1995). Darüber hinaus wird die sokratische Kunst des Fragens spätestens seit ihrer Rezeption durch die Pädagogik der Aufklärung verallgemeinert und über den Bereich der Tugendlehre hinaus verstanden als Methode, das *Vorwissen* des Gegenübers überhaupt freizulegen, um so Erkenntnisprozesse jedweder Provenienz zu unterstützen. Im Mittelpunkt steht dann das Bestreben, dem Gegenüber dazu zu verhelfen, sein implizites, erfahrungsbasiertes Wissen insgesamt *begrifflich*, d.h. rational, zu fassen. Spätestens in diesem Anspruch der (Selbst-)Aufklärung deckt sich der Ansatz der Aktionsforschung mit der Stoßrichtung der sokratischen Methode (Zuber-Skerritt 2009), freilich ohne dabei auf den absoluten, objektiven Begriff des Guten oder Wahren zu rekurrieren, wie er in der idealistischen Philosophie (voraus-)gesetzt wird: Die Aktionsforschung zielt primär auf *situatives* Verstehen und nicht auf die Allgemeingültigkeit ihrer Ergebnisse (Altrichter/Posch 1998). Wenn hier von der sokratischen Methode als einem Instrument der Aktionsforschung die Rede ist, so geht es demnach eher um prinzipielle Anleihen denn um eine Rezeption im strengen Sinn.

3.2 Die Festlegung der Forschungsausgangsfrage

Entsprechend weit gefasst, ergibt sich ein erster Anknüpfungspunkt im Hinblick auf die *Festlegung der Forschungsausgangsfrage*. Weil Fragen unserem Denken die Richtung vorgeben, gilt es – in der Aktionsforschung wie in aller Forschung –, das *Problem*, das bearbeitet werden soll, möglichst zutreffend zu erfassen, um eine zielgerichtete Forschung zu gewährleisten. Nun sind jedoch problematische Handlungszusammenhänge gerade dadurch gekennzeichnet, dass sie nicht ohne Weiteres zu beschreiben möglich sind. (Wären sie es, reichte die oben angesprochene *Reflection-in-Action* zu ihrer Bewältigung hin.) Stattdessen überlagern sich in ihnen zumeist verschiedene Handlungsstränge, und der Blick der Praktikerinnen und Praktiker ist häufig verstellt durch vielfältige, mitunter sogar widerstreitende Wahrnehmungen, Deutungen, Interessen und Normen. So muss das ‚eigentliche‘ Problem zunächst aus dieser Gemengelage herauspräpariert werden. Hierzu gehört, das erkenntnisleitende Vorverständnis einer fragwürdigen Situation zumindest aufzuklären. Überdies muss – der dialektischen Verfasstheit der Aktionsforschung entsprechend – das Handlungsinteresse als solches identifiziert, d.h. die Veränderung möglichst operational gefasst werden, die in dem und durch das Forschungsprojekt erreicht werden soll. Zu einer solchen kritischen Reflexion der Forschungsausgangsfrage drängt sich nach dem Vorgesagten der Einsatz der sokratischen Methode geradezu auf.

Ortrun Zuber-Skerritt (2009) entwirft beispielhaft den Ablauf eines sokratischen Dialogs zur Festlegung der Forschungsausgangsfrage im Seminarkontext: Hiernach

stellt die Forscherin oder der Forscher die vorläufige Forschungsausgangsfrage eingangs vor. Anschließend hinterfragen *Critical Friends* – an der Hochschule vor allem die Mitstudierenden, in der beruflichen Praxis beispielsweise enge Kolleginnen und Kollegen – diesen Ansatz möglichst auf all seinen Ebenen, um der Forscherin oder dem Forscher zu einer umfassenden (Selbst-)Klärung und damit letztlich zu einer trennscharfen Fassung der Forschungsausgangsfrage zu verhelfen (Lowry-O'Neill 1995).

Dieser Prozess kann freilich nur gelingen, wenn sich die Fragenden ganz auf ihr Gegenüber einlassen. So gilt es, im Anschluss an das jeweils von der Forscherin oder dem Forscher Ausgeführte ergebnisoffene Fragen zu stellen und dabei – dem Vorbild des Sokrates in den frühen Dialogen entsprechend – von der jeweils *eigenen* praktischen Theorie strikt abzusehen. Eine solche Abstinenz erfordert viel Disziplin und regelmäßige Übung (siehe bereits Polos im Dialog *Gorgias* sowie *Protagoras* im gleichnamigen Dialog Platos, 2004a). Jedoch dominiert im hochschulischen Alltag vielfach der Sokrates der späten Dialoge, der manipulative Fragen stellt und das Gegenüber vornehmlich als Folie gebraucht, um die (eigene) Wahrheit darzustellen (exemplarisch *Philebos*, Plato 2004b). Dies ist etwa der Fall, wenn wir Fragen einleitend kommentieren. Denn in einem solchen Kommentar manifestiert sich *unsere* Position, wo es doch zu allererst um die (Selbst-)Klärung der Haltung und des Wissens der Projektgeberin oder des Projektgebers gehen sollte. Unsere kommentierende Frage verfehlt indes nicht nur buchstäblich den Zweck der Übung. Mit unserer Positionierung erzeugen wir vielmehr zusätzlich einen Rechtfertigungsdruck, der das Gegenüber in eine Verteidigungshaltung drängt. Aufklärend gemeinte Fragen wirken kontraproduktiv: Eine Apologie des vorläufigen Forschungsausgangspunkts tritt an die Stelle seiner Reflexion. Dies gilt umso mehr, wenn sich die angedeutete ‚Schieflage‘ auf der Wissensebene mit Dominanz und Machtstreben auf der sozialen Ebene paart. Denn die „Erkenntnisgewinnung (ist) nicht unabhängig von der Struktur und Qualität der sozialen Prozesse zu denken [...], in denen sie sich vollzieht“ (Popp 2001). Insbesondere Hochschullehrende laufen – vielfach ungewollt und aufgrund der (Selbst-)Zuschreibung ihrer Position im Lehr-Lern-Prozess – Gefahr, einer solcherart insgesamt asymmetrischen Kommunikation Vorschub zu leisten. Damit nehmen sie den Raum zum eigenen Denken, den ‚echte‘ Fragen als Impulse zur Weiterentwicklung prinzipiell eröffnen können (Tredway 1995; Copeland 2005). Es liegt deshalb nahe, dass sich Hochschullehrende auf die Rolle der Moderatorin oder des Moderators konzentrieren und in dieser Rolle explizit darauf achten, dass *alle* Gesprächsteilnehmenden eine genuin ‚sokratische Haltung‘ einnehmen (Wortel/Verweij 2008).

Wo dies der Fall ist, kann die Mäeutik in beide Richtungen wirken und, bildlich gesprochen, auch die Geisteskinder der Fragenden ans Licht der Welt bringen: Indem die *Critical Friends* auf den Prozess reflektieren, werden sie sich *ihrer* praktischen Theorien und Wissensbestände bewusst, von denen sie im Interesse der Selbstaufklärung ihres Gegenübers abstrahieren sollen. Gerade Ungeübten ist in

diesem Sinne das, was sie *nicht* aussprechen, oftmals gegenwärtiger als die Position ihres Gegenübers, zu deren Entwicklung sie beitragen wollen. Diese Differenzenerfahrung kann – die entsprechende Fähigkeit zur Selbstkritik vorausgesetzt – bei ihnen ebenfalls einen Lernprozess auslösen und vermeintliche Gewissheiten infrage stellen. Mit dem Einsatz der sokratischen Methode wird demnach die Fähigkeit *aller* Gesprächsteilnehmenden gestärkt, (selbst-)kritisch auch und gerade mit jenen Aussagen umzugehen, die vermeintlich sicher gelten. (Politisch-Philosophische Akademie 2012) Jene Disziplin, die anfänglich vielfach als hinderlich empfunden wird für die diskursive Entfaltung der Ideen, wird letztlich gerade umgekehrt als deren Voraussetzung erlebt. So fördert der Einsatz der sokratischen Methode die Kompetenz zur logisch-sachbezogenen und lösungsorientierten Kommunikation aller Beteiligten und unterstützt die Bildung einer echten *Community of Practice*, die sich gegenseitig „Denkhilfe“ gibt (Popp 2001). Sie erhöht das oben beschriebene didaktische Potenzial der Aktionsforschung, einen Lernprozess sowohl auf individueller Ebene als auch im unmittelbaren Handlungsumfeld, etwa auf organisationaler Ebene, in Gang zu setzen.

Dieser Effekt wird verstärkt, wenn die sokratische Methode in der Phase der Projektklärung – über das Vorgesagte hinaus – auch dazu eingesetzt wird, ein gemeinsames Verständnis des zu bearbeitenden Problemzusammenhangs herzustellen. Auf diese Weise kann das Aktionsforschungsprojekt auf zwei Ebenen diskursiv im Handlungsumfeld verankert werden (Bortz/Döring 2002): Zum einen trägt die solcherart kollaborative Bestimmung der Forschungsausgangsfrage dazu bei, die *Relevanz* des Aktionsforschungsprojekts für das konkrete Handlungsumfeld zu sichern. Die kritischen Fragen insbesondere der Mitglieder der *Community of Practice* im engeren Sinne können beispielsweise als Korrektiv wirken, wo Vorerfahrungen oder subjektive (Vor-)Urteile das eigene Problembewusstsein einseitig beeinflussen und den Blick auf das Ganze verstellen. (Clausen 2005) Zum anderen kann der Einsatz der sokratischen Methode dazu beitragen, die *Akzeptanz* des Forschungsprojekts im Handlungsumfeld zu klären und gegebenenfalls zu fördern. Angesichts ihres prinzipiellen Interventionsanspruchs bedürfen Aktionsforschende des Einverständnisses aller Stakeholder des Handlungszusammenhangs, im Falle der Lehrerinnen- und Lehrerbildung etwa sowohl der Schulleitung und Eltern als auch der ‚betroffenen‘ Schülerinnen und Schüler. Ziele und Maßnahmen des Projekts sind mit ihnen auszuhandeln, was in der Praxis häufig genug Konfliktpotenzial birgt. (Moser 1977; Moser 2008; Altrichter/Posch 1998; Levin 2012) Für diesen Aushandlungsprozess eignet sich die sokratische Methode, die Gemeinsamkeiten ebenso zum Vorschein bringen kann wie individuelle Unterschiede, die in ihrem Horizont dann wiederum diskursiv bearbeitet werden können.

Genau gelesen verschwimmen an dieser Stelle freilich die Grenzen zwischen der Klärung der Forschungsausgangsfrage, d.h. die Festlegung des Problems der Aktionsforschung, und seiner Bearbeitung: Indem sich die Stakeholder über die handlungsleitenden Prinzipien ihrer Praxis zu *verständigen* suchen, bewegen sie sich *idealerweise*

bereits in Richtung einer gemeinsamen normativen Basis und praktischen Theorie. Ein solcher Diskurs folgt dann dem Muster des (neo-)sokratischen Gesprächs, wie es zuerst Leonard Nelson (u.a. 1922/1975) entwarf: Ausgehend von konkreten Erfahrungen der Teilnehmenden werden grundsätzliche – ethisch-normative – Fragen in einem symmetrisch angelegten, d.h. gleichberechtigten Dialog aller Teilnehmenden bearbeitet. Sie legen Vorurteile und vermeintliche Gewissheiten frei mit dem Ziel, diskursiv eine *geteilte* Basis ihrer gemeinsamen Praxis zu schaffen und sich letztlich intersubjektiv auf das ‚richtige‘ Handeln zu verständigen. In der Sprache der Aktionsforschung formuliert können wir auch sagen: Hier wird die sokratische Methode selbst zum Instrument der *Intervention* durch Aktionsforschung. Denn sie zielt auf die Veränderung der normativen Grundlage aller Handelnden. Damit rückt sie in die Nähe der Diskursethik etwa Jürgen Habermas', die sich als eine

„durch Argumentation gekennzeichnete Form der Kommunikation [versteht] in der problematisch gewordene Geltungsansprüche zum Thema gemacht und auf ihre Berechtigung hin untersucht werden“ (Habermas 1984, S. 130f.).

Ansätze in diesem Sinne finden sich bereits bei Paolo Freire (1973), wo er den Dialog als Instrument zur Bewusstmachung der eigenen Realität beschreibt, ohne dabei indes explizit auf die sokratischen Wurzeln dieses Konzepts einzugehen.

3.3 Die Datenerhebung

Mit deutlich bescheidenerer Absicht kann die sokratische Methode in der Aktionsforschung zur Datenerhebung eingesetzt werden. So hatten wir oben darauf hingewiesen, dass zum Sammeln von Daten im Rahmen der Aktionsforschung grundsätzlich alle Methoden der empirischen Sozialforschung infrage kommen. Allerdings werden qualitative Methoden dem Gegenstand und Ziel der Aktionsforschung regelmäßig angemessener sein als quantitative Methoden. Zu diesen qualitativen Methoden wiederum gehören zum Beispiel Experteninterviews und Gruppendiskussionen (detailliert hierzu Moser 2008). Sie können nach dem Vorgesagten unter Einsatz der sokratischen Methode besonders ertragreich gestaltet werden. Mithilfe dieses Instruments können subjektive Bewertungen und Interpretationen eines Handlungszusammenhangs freigelegt werden, die soziale Systeme in ihrer Komplexität regelmäßig kennzeichnen (Tandon 2014). In diesem Fall übernehmen die Aktionsforschenden die Rolle der Fragenden, die der praktischen Theorie – diesmal der Akteurinnen und Akteure in ihrem Handlungsfeld – auf die Spur kommen wollen. Nun liegt der Fokus des ‚doppelten Aufklärungsprozesses‘ auf den ‚Beforschten‘, deren Normen, Wertvorstellungen und Wissensbestände erhoben werden sollen.

Ohne auf die erkenntnis- und wissenschaftstheoretischen Voraussetzungen der sokratischen Methode als Forschungsmethode im engeren Sinne einzugehen (hierzu exemplarisch Wortel/Verweij 2008), ist damit doch unverkennbar, dass sich Aktionsforschung mithilfe der sokratischen Methode auch in der Datener-

hebung nicht auf die bloße empirische Erfassung von Sichtweisen und Positionen beschränkt. Vielmehr verbindet sich mit ihr immer auch ein zweifacher ethisch-normativer Aspekt. Zum einen kommt ein *echter* sokratischer Dialog nur zustande, wenn die Forschenden die Wertungen ihres Gegenübers mindestens gedanklich nachvollziehen und sich auf die Ebene der Normen und Basisannahmen einlassen. (Gleichwohl ist selbstverständlich auch in diesem Fall auf die strikte Einhaltung der oben beschriebenen ‚Spielregeln‘ zu achten und eine tatsächlich sokratische Haltung einzunehmen, soll das Forschungsprojekt nicht ohnehin im Sinne einer diskursethischen Orientierung geöffnet werden.) Zugleich war bereits mehrfach von der intervenierenden und ‚bewusstseinsverändernden‘ Funktion der Frage selbst die Rede. Spätestens an dieser Stelle wird demnach zum anderen deutlich, dass die Aktionsforschung ihrerseits einen zumindest impliziten normativen Anspruch erhebt, weshalb sie besonderen ethischen Anforderungen genügen muss: Wenn sie durch die Befragung bereits in der Phase der Datenerhebung (und nicht erst in der Phase der eigentlichen Aktion) auf die Stakeholder ihres Feldes ausgreift, müssen die Aktionsforschenden ihr Vorhaben rechtfertigen können. Sie tragen Verantwortung für ihr Handlungsumfeld und bedürfen nicht nur hinsichtlich des erklärten Forschungs- und Handlungsziels des Einverständnisses aller Beteiligten, sondern auch mit Blick auf ihre Forschungsaktivitäten im engeren Sinn. (Moser 1977; Moser 2008; Altrichter/Posch 1998)

3.4 Die Datenauswertung

Der Vollständigkeit halber sei erwähnt, dass die sokratische Methode im Kontext der Aktionsforschung, nach dem Vorgesagten nicht überraschend, schließlich auch in der Phase der Datenauswertung ihren Platz haben kann. Sie eignet sich zur Interpretation praktischer Theorien, wie sie etwa in den Experteninterviews aufgezeichnet werden. Darüber hinaus kann die sokratische Methode genutzt werden zur Deutung gesammelter Beobachtungen von Handlungen, Zeichen und Symbolen, in denen sich praktische Theorien manifestieren. Sie kann demzufolge gezielt eingesetzt werden zur kooperativen und kollaborativen Bedeutungskonstitution *aller* Akteurinnen und Akteure in einem Handlungsfeld (Copeland 2005). Dabei verschwimmen die Grenzen der einzelnen Prozessschritte freilich abermals, indem Forschende und Beforschte eintreten in einen Diskurs über die Bedeutung der erhobenen Daten mit Blick auf die gemeinsame Praxis. Im fortschreitenden Prozess der wechselseitigen Aufklärung vertieft sich das gemeinsame Verständnis eines Handlungszusammenhangs. Damit bewegt sich die Reflexionsphase der Aktionsforschung in einem hermeneutischen Zirkel, der prinzipiell nicht abgeschlossen werden kann. Im Kontext der dialektisch angelegten Aktionsforschung findet er freilich ein *praktisches* Abbruchkriterium: Sobald das Verstehen hinreicht, um auf seiner Grundlage eine neue Handlungsstrategie – eine erweiterte oder veränderte praktische Theorie – zu entwickeln, mündet er in die Phase der Aktion.

4 Fazit

Die sokratische Methode, wird sie weit genug gefasst, entspricht in besonderer Weise dem dialektischen Charakter der Aktionsforschung. Indem sie bei der subjektiven Erfahrung der Einzelnen ansetzt und dazu beiträgt, diese rational ‚auf den Begriff‘ zu bringen, kann sie das Verstehen komplexer Handlungszusammenhänge auf verschiedenen Ebenen fördern. Ob im Rahmen der Festlegung der Forschungsausgangsfraage, ob bei der Erhebung von Daten oder ihrer Interpretation oder auch im Sinne einer diskursiven Klammer um den gesamten Prozess der Aktionsforschung: Immer ist die sokratische Methode darauf ausgerichtet, Deutungen, Normen und Annahmen – praktische Theorien – freizulegen. In (selbst-)kritischer Perspektive trägt die sokratische Methode ebenso dazu bei, ein Problem als solches aufzuklären, bevor die Debatte zu seiner Verbesserung eröffnet wird, wie sie im Folgenden beispielsweise zu erkennen hilft, inwieweit sich in dieser Debatte möglicherweise Vorurteile manifestieren, die einer Problemlösung entgegenstehen. Wir können auch sagen: Die sokratische Methode steht für die kritische Distanz, die Aktionsforschung in ihrer Erkenntnisorientierung einhalten muss, gerade um in ihrer Praxisorientierung wirksam werden und Theorie und Praxis überhaupt dialektisch integrieren zu können. Insofern trägt die sokratische Methode in besonderer Weise dazu bei, dass Aktionsforschung den Anspruch akademischer Weiterbildung einlösen kann, an der Schnittstelle von Theorie und Praxis wirksam zu werden.

Aktionsforschung mithilfe der sokratischen Methode lässt sich an Hochschulen jedoch nicht nur als Lehr-Lern-Format und dort einsetzen, wo Probleme der Praxis durch (Weiterbildungs-)Studierende bearbeitet werden sollen. Vielmehr eignet sie sich, wie deutlich geworden sein sollte, darüber hinaus als Format der Personalentwicklung des hochschulischen Lehrkörpers, mit der sich, entsprechend der oben skizzierten Entwicklungspotenziale, *zugleich* die Möglichkeit der Organisationsentwicklung der Hochschulen verbinden kann. Angesichts der Widerstände und Vorbehalte, mit denen ein solches Vorhaben in der dezentral strukturierten Expertenorganisation Hochschule allemal rechnen muss – in der etwa die Freiheit von Forschung und Lehre aus gutem Grund hochgehalten, aber eben auch als normatives Schutzschild gegenüber jedweder Intervention verwendet wird –, erscheint es besonders naheliegend, bei der Offenlegung der praktischen Theorie der Beteiligten anzusetzen: Wer Hochschulen insgesamt oder auch die eigene Hochschullehre auf dem Wege der Aktionsforschung ‚von innen‘ verändern will, kann mithilfe der sokratischen Methode einen Konsens hinsichtlich des Veränderungsbedarfs herbeizuführen suchen oder Dimensionen der Veränderungsmöglichkeiten identifizieren. Vergleichbares gilt schließlich für die hochschulische Programmentwicklung, sofern diese als Praxisproblem verstanden wird, die das Team der Programmentwicklung entlang der Logik der Aktionsforschung zu lösen sucht.

Literatur

- Altrichter, H. (1990): *Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung*. München: Profil.
- Altrichter, H./Posch, P. (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht: Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*. (3. Auflage). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Argyris, C./Schön, D.A. (1996): *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Reading: Addison-Wesley.
- Bortz, J./Döring, N. (2002): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (3. überarbeitete Auflage). Berlin: Springer.
- Cabaroglu, N. (2014): Professional development through action research: Impact on self-efficacy. In: *System*. 44(June). S. 79–88.
- Carr, W. (2006): Philosophy, Methodology and Action Research. In: *Journal of Philosophy of Education*. 40(4). S. 421–435.
- Cendon, E. (2013): Reflective Learning und die Rolle der Lehrenden. In: Cendon, E./Grassl R./Pellert, A. (Hrsg.): *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann. S. 35–48.
- Clausen, K. W. (2005): Editorial: Action research and the role of the „midwife“. In: *The Ontario Action Researcher*. 8(1). URL: <http://oar.nipissingu.ca/PDFS/V81E.pdf> [20.10.2015].
- Coghlan, D./Brannick, T. (2005): *Doing action research in your own organization*. (2. Auflage). London: Sage.
- Conrad, P. (1987): The experience of illness: recent and new directions. In: *Research in the Sociology of Health Care*. 6. S. 1–31.
- Copeland, M. (2005): *Socratic Circles: Fostering Critical and Creative Thinking*. Portland (MN): Stenhouse.
- Dewey, J. (1938/1991): Logic: The theory of inquiry. In: Dewey, J.: *The later works 1925–1953*, Bd. 12. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Elliott, J. (1981): *Action research: A framework for self-evaluation in schools*. (Working Paper No 1, Schools council Programme 2, Teacher-pupil interaction and the quality of learning project). Cambridge: Institute of Education.
- Freire, P. (1973): *Pädagogik der Unterdrückten: Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Grundy, V.S. (1987): *Curriculum: Product or praxis*. London: The Falmer Press.
- Habermas, J. (1984): *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hart, E./Bond, M. (2001): *Aktionsforschung: Handbuch für Pflege-, Gesundheits- und Sozialberufe*. Bern: Huber.
- Hase, S. (2014): Reflective Practice. In: Coghlan, D./Brydon-Miller, M. (Hrsg.): *The SAGE Encyclopedia of Action Research*. London: Sage. S. 675–678.
- Levin, M. (2012): Academic integrity in action research. In: *Action Research*. 10(2). S. 133–149. URL: <http://arj.sagepub.com/content/10/2/133> [20.10.2015].
- Lippitt, R. (1974): Von der Trainingsgruppe zur Organisationsentwicklung oder wie verändert die Mikrodynamik die Makrostruktur? In: *Gruppendynamik*. (5) 4. S. 270–282.
- Lowry-O'Neill, C. (1995): *Forging research-teaching linkages through action research: An example of facilitating the development of competency in critical reflection*. Paper presented at the Third Annual Conference of the National Academy for Integration of Research

- & Teaching & Learning. S. 127–132. URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539306.pdf> [20.10.2015].
- Marsh, C. (1985): Informants, respondents and citizens. In: Bulmer, M. (Hrsg.): *Essays on the history of British Sociological Research*. Cambridge: Cambridge University Press. S. 206–227.
- Marx, K. (1880/1973): Fragebogen für Arbeiter. In: Marx, K./Engels, F.: *Werke*, Bd. 19 (4. Auflage). Berlin: Karl Dietz. S. 230–237. URL: http://www.mlwerke.de/me/me19/me19_230.htm [20.10.2015].
- Mayer, H. (2011): *Pflegeforschung anwenden: Elemente und Basiswissen für Studium und Weiterbildung*. (2. Auflage). Wien: Facultas.
- McNiff, J./Whitehead, J. (2000): *Action research in organisations*. London: Routledge.
- Meyer, J. (2000): Qualitative research in health care: Using qualitative methods in health related action research. In: *British Medical Journal*. 320(7228). S. 178–181.
- Moser, H. (1975): *Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaft*. München: Kösel.
- Moser, H. (1977): *Praxis der Aktionsforschung: Ein Arbeitsbuch*. München: Kösel.
- Moser, H. (1995): *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Moser, H. (2001): Einführung in die Praxisforschung. In: Hug, T. (Hrsg.): *Einführung in die Methodologie der Sozial- und Kulturwissenschaften: Wie kommt Wissenschaft zu Wissen?* (Band 3). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 314–326.
- Moser, H. (2008): *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung: Eine Einführung*. (4. überarbeitete Auflage). Freiburg i.Br.: Lambertus.
- Nelson, L. (1922/1975): Die sokratische Methode. In: Henry-Hermann, G. (Hrsg.): *Leonard Nelson: Vom Selbstvertrauen der Vernunft. Schriften zur kritischen Philosophie und ihrer Ethik*. Hamburg: Meiner. S. 191–238.
- Noffke, S.E. (1997): Professional, personal, and political dimensions of action research. In: *Review of research in education*. 22. S. 305–343.
- O'Hanlon, C. (1996): *Professional development through action research in educational settings*. London: Falmer Press.
- Plato (2004a): *Platon. Sämtliche Werke*, Bd. 1. Übersetzt von F. Schleiermacher und hrsg. v. U. Wolf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Plato (2004b): *Platon. Sämtliche Werke*, Bd. 3. Übersetzt von F. Schleiermacher und hrsg. v. U. Wolf. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Politisch-Philosophische Akademie (2012): *Grundlagen des Sokratischen Gesprächs*. Bonn: Philosophisch-Politische Akademie (PPA) e.V. URL: <http://www.philosophisch-politische-akademie.de/sgrund.html> [20.10.2015].
- Popp, S. (2001): Das sokratische Gespräch: Eine Methode der diskursiven Begriffsklärung. In: *sowi-online-Methodenlexikon*. Bielefeld: sowi-online e.V. URL: http://alt.sowi-online.de/methoden/lexikon/sokratisches_gespraech_popp.htm [20.10.2015].
- Prengel, A. (1997): Perspektivität anerkennen. In: Frieberthäuser, B./Prengel, A. (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in Erziehung und Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Juventa. S. 599–627.
- Rearick M.L./Feldman A. (1999): *Orientations, purposes and reflections: A framework for understanding action research*. Oxford: Pergamon. URL: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.58.4785&rep=rep1&type=pdf> [20.10.2015].
- Riffert, F./Paschon, A. (2000): Empirisch-analytisches Paradigma und Aktionsforschung. Rivalität oder Kooperation? In: *Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft*. 4(2). S. 86–

105. URL: https://www.sbg.ac.at/erz/salzbuerger_beitraege/herbst2000/fr_ap_2000_2.pdf [20.10.2015].
- Schmied-Kowarzlik, W. (2008): *Das dialektische Verhältnis von Theorie und Praxis in der Pädagogik*. Kassel: kassel university press.
- Schön, D.A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Tandon, R. (2014): Dialogue. In: Coghlan, D./Brydon-Miller, M. (Hrsg.): *The SAGE encyclopedia of action research*. London: Sage. S. 259–260.
- Tredway, L. (1995): Socratic seminars: Engaging students in intellectual discourse. In: *Educational Leadership*. 53(1). Strengthening student engagement. S. 26–29.
- Whitehead, J. (1989): Creating a living education theory from questions of the kind, 'How do I improve my practice?' In: *Cambridge Journal of Education*. 19(1). S. 41–52. URL: <http://www.actionresearch.net/writings/livtheory.html> [20.10.2015].
- Wortel, E./Verweij, D. (2008): Inquiry, criticism and reasonableness: Socratic dialogue as a research method? In: *Practical Philosophy*. (9)2. S. 54–72. URL: <http://www.society-for-philosophy-in-practice.org/journal/pdf/9-2%20054%20Wortel%20-%20SD%20as%20Research%20Method.pdf> [20.10.2015].
- Zhao, J./Wight, A./Dick, B. (2012): A practitioner in the academy: An interview with Bob Dick. In: *Action Research*. 10(4). S. 432–448.
- Zuber-Skerritt, O. (2009): *Action learning and action research: Songlines through interviews*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Zuber-Skerritt, O./Fletcher, M. (2007): The quality of an action research thesis in the social sciences. In: *Quality Assurance in Education*. 15(4). S. 413–436.

Theorie-Praxis-Verzahnung

Theorie und Praxis verzahnen

Eine Herausforderung für Hochschulen

Der Beitrag greift für Hochschulen besonders wichtige gesellschaftliche Entwicklungstendenzen heraus – Wissen als Produktionsfaktor, die komplexe Organisationsgesellschaft und die technologiebasierte Globalisierung – und beleuchtet die Konsequenzen dieser Entwicklungen für den Hochschulbereich. Diese werden insbesondere darin gesehen, dass ein stärkerer Fokus auf die Lernenden sowie die Orientierung an ihren individuellen Ansprüchen und Kompetenzen notwendig werden. Des Weiteren wird auf die Fragen nach der Durchlässigkeit zwischen beruflicher und akademischer Bildung, dem Einfluss des Theorie-Praxis-Verhältnisses auf die Hochschullehre, den veränderten Rollenanforderungen an die Lehrenden und den Implikationen für den alten bzw. neuen Bildungsauftrag der Hochschulen eingegangen.

1 Gesellschaftliche Entwicklungstendenzen

1.1 Wissen als Produktionsfaktor

Der Begriff der *Wissensgesellschaft* bringt eine der für die Hochschulen als wissensproduzierende Organisationen wichtigsten gesellschaftlichen Tendenzen zum Ausdruck: Wissen ist zu einem Produktionsfaktor geworden. Und nicht nur das: War bislang das Kapital der wichtigste Produktionsfaktor, rückt mehr und mehr der Produktionsfaktor Wissen in den Vordergrund. So werden traditionelle Fertigungsindustrien zunehmend durch sogenannte Wissensindustrien ersetzt, die in großem Ausmaß auf (angewandter) Forschung und neuen Technologien basieren und daher gut ausgebildete Fachkräfte benötigen. (Pellert 1999, S. 17) Nicht zuletzt durch diese Entwicklung ist die Anzahl der potenziellen Orte der Wissensproduktion mittlerweile sehr groß geworden – außer in den Hochschulen findet Wissensproduktion auch in außeruniversitären Forschungseinrichtungen und Forschungszentren, staatlichen Behörden, Beratungsgesellschaften, industriellen Forschungslabors etc. statt. Essenziell ist die Verbindung dieser unterschiedlichen Orte – sei sie elektronisch, organisatorisch oder sozial, sei sie informell durch funktionierende Netzwerke. Denn Kommunikation in immer neuen Verbindungen über formelle und informelle Kanäle ist außerordentlich wichtig. (Pellert 1999, S. 22) Zu der größeren Anzahl unterschiedlicher Orte kompetenter Forschung hat nicht zuletzt die verbesserte Zugänglichkeit zu höherer Bildung beigetragen. Massenverkehrsmittel, Computer und Telekommunikation ermöglichen zudem eine intensive Interaktion

dieser verschiedenen Orte. Dadurch kommt es zu völlig neuen Konfigurationen von Wissen und Fähigkeiten, mit dem Ergebnis, dass ein über die Gesellschaft verteiltes Wissensproduktionssystem entsteht, in dem Kommunikation zunehmend über institutionelle Grenzen hinweg stattfindet. (Pellert 1999, S. 23)

Die Entwicklung zur Wissensgesellschaft wird für viele individuell spürbar durch den seit Jahrzehnten beobachtbaren und sich intensivierenden Übergang von der Fabrik- zur Kopfarbeit. Daraus entstehen neue Anforderungen an die Qualität von Ausbildung, Bildung, Forschung und Wissenschaft, sämtlich Bereiche, die im Rahmen dieser Entwicklung zentral für die Weiterentwicklung eines Landes werden. Die Arbeit, der die Mitglieder von Wissensgesellschaften nachgehen, erfordert in zunehmendem Maße theoretisches Wissen und damit eine abstrakte Rationalität (Pellert 1999, S. 10). Die Anforderungen an die einzelnen Arbeitsplätze sind enorm gestiegen und einfache Tätigkeiten stehen in immer geringerem Ausmaß zur Verfügung. Eine solche gesellschaftliche Umgebung fordert vom Individuum eine erhöhte Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und zur Reflexion im Sinne der Steuerung des eigenen Bildungslebens. Dies wiederum verlangt hohe persönliche Investitionen und Lernbereitschaft über einen langen Zeitraum hinweg und die Bereitschaft zu immer neuen Entscheidungen, da die herkömmliche lineare Abfolge zwischen (Aus-)Bildung und Beruf nicht mehr existiert. Eine besondere Gefahr ist die der gesellschaftlichen Exklusion: Wer den Einstieg in eine derartig von Lernen, Bildung und Weiterbildung geprägte Gesellschaft nicht geschafft hat, für den besteht die reale Gefahr, persönlich und beruflich auf der Strecke zu bleiben.

1.2 Komplexe Organisationsgesellschaft

Durch die beschriebene Entwicklung zu einer Wissensgesellschaft wird die Organisation der Partizipation an der Wissensproduktion zur wichtigen politischen Aufgabe (Gibbons et al. 1994, S. 102). Zudem wird dadurch die Aufmerksamkeit auch auf die gesellschaftliche Organisation der Produktion und Verwendung von Wissen gelenkt. Denn das Wissen einer Gesellschaft existiert nicht nur im Bewusstsein der Individuen, Organisationen sind ebenfalls zu zentralen Lernorten der Gesellschaft geworden. Individuelle Kompetenzen und Qualifikationen können nur im Zusammenhang mit den Qualifikationen jeweils anderer entwickelt, entfaltet und verwirklicht werden. Individuelle Lernprozesse bedeuten gesellschaftlich nichts, solange sie nicht mit den Kompetenzveränderungen anderer eine Einheit bilden. Das heißt: Individuelles Lernen muss mit dem Lernen in Organisationen, insbesondere aber mit dem Lernen *von* Organisationen verknüpft werden. (Willke 1992, S. 131)

Unsere Gesellschaft hat sich somit nicht nur zur Wissens-, sondern auch zur Organisationsgesellschaft entwickelt. Organisationen sind nicht nur von Einzelnen in der Absicht geschaffene Strukturen, gemeinsam mit anderen bestimmte Ziele zu verfolgen, und sie sind nicht nur lebenswichtige Instrumente zur Verfolgung kollektiver Ziele, sondern sie prägen und beeinflussen das, was sie produzieren. Das

hat wiederum zur Folge, dass es eine starke wechselseitige Beeinflussung zwischen Organisationsform und Art des Produktes gibt. (Pellert 1991, S. 64) Darüber hinaus sind Organisationen keine neutralen Instrumente, sie sind Akteurinnen aus eigenem Antrieb, die ihre Eigenlogik haben und außerdem einen heftigen Überlebensdrang entwickeln. Eine Beschäftigung damit, was Organisationen für uns und mit uns machen, kann dazu führen, dass wir besser in ihnen leben und sie gegebenenfalls auch besser verändern können. Heute müssen wir uns daher Wissen über Organisationen aneignen, so wie unsere Vorfahren sich beispielsweise Wissen über Landwirtschaft aneignen mussten (Pellert 1991, S. 68). Ein Ziel der Beschäftigung mit Organisationen sollte die Entwicklung eines flexiblen Umgangs mit Organisationen sowie Experimentierfreude sein. Als weiteres anzustrebendes Ziel ist die Förderung eines Problembewusstseins anzusehen, das auch eine gewisse Sensibilität für strukturelle Bedingungen entwickelt, anstatt sich sofort auf die übliche Suche nach einzelnen Sündenböcken zu begeben. (Pellert 1991, S. 89) In einer Organisationsgesellschaft zu leben bedeutet auch, sich mit den (Eigen-)Logiken von Organisationen auseinanderzusetzen zu müssen, sie zu verstehen und nachvollziehen zu können, auch, um private oder berufliche Anliegen vorantreiben zu können.

Das gilt auch für die Hochschule als Organisation. Eine Auseinandersetzung mit ihren Spezifika kann helfen, ein Verständnis dafür zu entwickeln, was notwendig ist, um neue Anforderungen an die Hochschule innerhalb der Organisation Hochschule auch umsetzen zu können.

1.3 Technologiebasierte Globalisierung

Der freie Kapital-, Güter- und Dienstleistungsverkehr hat zu einer Globalisierung der Wirtschaft in einem neuen Ausmaß geführt, gleichermaßen die Finanzen, die Märkte, den Wettbewerb, Technologie und Forschung sowie Entwicklung betreffend. Globalisierung schließt aber auch Lebensformen, Konsumverhalten, Wahrnehmung und Bewusstsein mit ein. (Die Gruppe von Lissabon 1997, S. 48) Das bedeutet, Globalisierung gestaltet auch die lokalen und sogar die persönlichen Kontexte der gesellschaftlichen Erfahrung um. Zudem haben fortgeschrittene Kommunikations- und Informationstechnologien sowie die schnellen, billigen Transportmöglichkeiten die Transaktionskosten der Internationalisierung rasant verringert. Somit haben Informationstechnologien nicht nur das Wesen der Arbeit und die Organisation der Produktion stark verändert, sondern sie sind sozusagen auch das Schmiermittel der Globalisierung.

Zwar ist die Liberalisierung der Arbeitsmärkte bei weitem nicht so stark wie diejenige der Gütermärkte, doch kann der dadurch auf Personen lastende Mobilitätsdruck nicht ignoriert werden. Andererseits ist die Wirtschaft zunehmend auf gut ausgebildete Arbeitskräfte angewiesen. War die Wirtschaft um die Jahrhundertwende noch eine Rohstoffwirtschaft, so ist sie heute zunehmend von geografischen

Zwängen losgelöst: Der Standort wird dort gewählt, wo es gelingt, die nötige geistige Leistung an einem Ort zu organisieren (Thurow 1996, S. 63).

Aus Sicht der Regierungen ist die Internationalisierung der Hochschulen gleichermaßen ein Beitrag zum Wirtschaftswachstum, eine Investition in künftige Wirtschaftsbeziehungen sowie eine wichtige Dimension der (Außen-)Politik. Studierende wiederum wollen durch ihr Studium erreichen, für den zunehmend international ausgerichteten Arbeitsmarkt attraktiv zu sein. Und Hochschullehrende wollen über gut funktionierende internationale Beziehungen an den zunehmend international ausgerichteten Forschungsprozessen teilnehmen können. Die Wirtschaft schließlich und auch sonstige Arbeitgeber brauchen für internationale Kooperationen qualifizierte und somit international konkurrenzfähige Absolventinnen und Absolventen. Hochschulen treiben als wichtige Teile des Bildungssystems die Globalisierung zwar voran, stehen dadurch aber gleichzeitig vor der Herausforderung, sich mit einer zunehmend globalisierten Umwelt in Beziehung setzen und entsprechend adäquate Formen der Mobilität und Internationalisierung organisieren zu müssen. Die Internationalisierung des Bildungssystems ist auch – neben ihrem essenziellen Beitrag zur Völkerverständigung – zunehmend als Teil der Arbeitsmarktpolitik zu verstehen (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft 2014, S. 57).

2 Was bedeuten diese Entwicklungen für den Hochschulbereich?

2.1 Fokus auf die Lernenden

Der beschriebene Übergang zu einer wissensbasierten Gesellschaft und der daraus resultierende neue Umgang mit Wissen implizieren, dass lebenslanges Lernen zu einer Notwendigkeit für alle Bevölkerungsteile wird. Das *Konzept des Lebenslangen Lernens* (LLL) ist im Kontext der europäischen Beschäftigungsstrategie definiert worden und beinhaltet „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikationen und Kompetenzen dient“ (Europäische Kommission 2001, S. 34). Die demografische Entwicklung hat zur Folge, dass alle Menschen im erwerbsfähigen Alter wiederkehrende Bildungsphasen durchlaufen müssen, um das erforderliche hohe Qualifikationsniveau aufrechtzuerhalten. In diesem Zusammenhang ist das Konzept des LLL ein wichtiges Instrument. Zudem müssen, vor allem vor dem Hintergrund der internationalen Migrationsströme, bei der Entwicklung solcher Konzepte auch die Bedürfnisse unterschiedlicher Kulturen mit berücksichtigt werden. Die Entwicklung hin zu einer wissensbasierten Wirtschaft stellt zudem immer komplexere Anforderungen an die Arbeitskräfte. Aus wirtschaftspolitischer Perspektive betrachtet, ist eine der Kernaufgaben die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen, damit die Beschäftigungsfähigkeit auch tatsächlich erhalten bleibt bzw. verbessert wird. Gleichzeitig will die Europäische Kommission mit dem Konzept des Lebenslangen Lernens erreichen, dass die aktive Teilhabe des Individuums an der Gesellschaft verbessert wird. Es geht dabei um die

aktive Bürgerschaft, um Chancengleichheit und Lebenslanges Lernen als Grundlage der sozialen Inklusion sowie darum, die immer größer werdende Kluft zwischen jenen, die ausreichend qualifiziert sind und jenen, die gering qualifiziert sind, wieder zu schließen oder zumindest zu verkleinern. Besonders wichtig ist in diesem Zusammenhang die Förderung sozial oder auch geografisch benachteiligter Gruppen sowie von Personen mit niedrigen Basisqualifikationen. Ziel ist, eine integrative Gesellschaft zu schaffen, die allen Menschen gleiche Zugangschancen zum Lernen und analoge Möglichkeiten der Teilnahme an Lernangeboten bietet.

Für die hochschulische Lehre lässt sich aus dem Konzept des Lebenslangen Lernens vor allem Folgendes ableiten (Pellert/Cendon 2007, S. 72ff.):

Eine der Kernideen des LLL ist, dass das Individuum in jeder Phase des Erwerbs- und Lebenszyklus' in Lern- und Bildungsprozesse (wieder) einsteigen kann. Das traditionelle Modell ‚zuerst Ausbildung, dann Berufstätigkeit‘ hat im Zuge der modernen Gesellschaftsentwicklung ausgedient. Sowohl Individuen als auch die Gesellschaft sind immer wieder gefordert, in unterschiedlichen Lebensphasen Umorientierungen und Anpassungsleistungen vorzunehmen. Dies erfordert ein grundsätzliches Umdenken bei der Entwicklung von Konzepten: nämlich nicht von den Institutionen und ihrem Angebot aus zu denken, sondern von den Personen und ihrer Nachfrage auszugehen, um in der Lage zu sein, differenzierte Lernangebote für die unterschiedlichen Bedürfnisse der Lernenden zu entwickeln.

Das Individuum ist insbesondere dann gefordert, Verantwortung für sich selbst zu übernehmen und sein (Bildungs-)Leben aktiv zu gestalten, wenn es darum geht, in einzelnen Lebensphasen wieder Lern- und Bildungsprozesse aufzugreifen. Um es darin zu unterstützen, werden transparente Angebotsformen und neue Beratungsdienstleistungen benötigt. Bildungsinstitutionen werden durch die strategische Leitlinie *Lernende in den Mittelpunkt stellen* vor große Herausforderungen gestellt, weil damit ein Perspektivenwechsel von ‚Teaching to Learning‘ verbunden ist. Dazu kommt eine grundlegende Veränderung der Rolle der Lehrenden hin zu ‚Learning Facilitators‘, also Personen, die Lernprozesse ermöglichen, sowie zu Begleitenden von Lernprozessen. Dies erfordert wiederum Veränderungen in deren Aus- und Weiterbildung. Die Umsetzung der Leitlinie verlangt darüber hinaus die (Weiter-)Entwicklung didaktischer Konzepte, die z.B. auch Fernunterricht und E-Learning einschließen, sowie neue Formen der Verknüpfung verschiedenster Lernorte und von formalen und nicht formalen Lernumgebungen, wie z.B. Arbeitsplatz, Haushalt, Freizeit- und Sozialaktivitäten, die es zudem gilt, lernförderlich zu gestalten.

Gerade im Sinne einer Lifelong Guidance müssen die zur Verfügung gestellten Beratungsangebote die Aspekte von Bildungs-, Berufs- und Karriereberatung beinhalten, um damit die verschiedenen Lebensphasen von Individuen mit den Anforderungen an Bildung (im Sinne einer Theorie-Praxis-Verknüpfung) verbinden zu können. Diese Angebote müssen somit besonders niedrigschwellig sein, sie müssen vor allem aber unabhängig von Institutionen und anbieterübergreifend zur Verfügung gestellt werden. Dies erfordert eine stärkere Verschränkung unterschiedlicher

Beratungsformen und damit auch eine weitere Professionalisierung der Beratenden. Darüber hinaus muss eine Lifelong Guidance auch dabei unterstützen, Lernen (wieder) zu lernen, sie muss Orientierungshilfen anbieten, die Potenziale der Lernenden feststellen und gleichzeitig deren Motivation fördern.

Soziale und wirtschaftliche Barrieren und Informationsdefizite können den Zugang zu Lebenslangem Lernen erschweren oder ganz verhindern. Daher müssen, um eine möglichst breite Teilnahme an Lebenslangem Lernen zu ermöglichen, diese Barrieren identifiziert und abgebaut werden. Hierbei ist das Schnittstellenmanagement zwischen den verschiedenen Bildungsbereichen von großer Bedeutung sowie die Schaffung entsprechender institutioneller Rahmenbedingungen. Damit die Hochschule dies leisten kann, muss sie gute Austausch- und Kommunikationsbeziehungen zu den anderen Bildungsbereichen haben, damit auch hinsichtlich des Theorie- und Bildungsverständnisses ein Bezug hergestellt werden kann zur tatsächlichen – und von den Individuen erlebten – Praxis von Bildungseinrichtungen.

2.2 Orientierung an den individuellen Ansprüchen der Studierenden

Wie bereits eingangs beschrieben, fordert diese gesellschaftliche Umgebung vom Individuum eine erhöhte Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung und zur Reflexion im Sinne der Steuerung des eigenen Bildungslebens. Dies ist verbunden mit der Gefahr der gesellschaftlichen Exklusion, wenn man den Einstieg in eine derartig von Lernen, Bildung und Weiterbildung geprägte Gesellschaft nicht schafft. Zudem sind die Anforderungen an die einzelnen Arbeitsplätze enorm gestiegen. Einfache Tätigkeiten stehen in immer geringerem Ausmaß zur Verfügung. Ohne Bildung kann man so leicht aus dem gesellschaftlichen Zusammenhalt herausfallen.

Individualisierung ist in einem gewissen Sinn also Fluch und Segen: Zum einen Zugewinn an Autonomie, wird die erhöhte Selbststeuerungsfähigkeit des Individuums zum anderen aber auch als Belastung empfunden, da der oder die Einzelne zunehmend mehr Entscheidungen zur Gestaltung seines bzw. ihres Lebens treffen muss.

Individualisierung zieht somit auch die Notwendigkeit nach sich, die Individuen zu begleiten und zu beraten, sie in den (häufig wiederkehrenden) Entscheidungssituationen zu unterstützen. Insbesondere ergeben sich dabei durch die neuen medialen Möglichkeiten gute didaktische Formen und Wege, lernendenzentriertes, individualisiertes Lernen zu unterstützen. So kann durch Blended-Learning-Angebote die richtige Mischung für die jeweils einzelnen Lernenden gefunden werden. Kompetenzportfolios sind ebenfalls gute Unterstützungsinstrumente, vorhandene Kompetenzen und ihre Weiterentwicklung sichtbar zu machen. Grundsätzlich aber setzt individualisiertes Lernen eine hohe Flexibilität der anbietenden Bildungsorganisation einerseits und eine partielle Änderung der Rolle der Lehrenden andererseits voraus. Diese beiden Aspekte stellen bislang noch die größten Hindernisse für die stärker individuelle ‚Maßschneiderung‘ der Lehr- und Lernformen dar.

2.3 Orientierung an den Kompetenzen der Studierenden

Die Kompetenz einer Person zeigt sich darin, inwieweit es ihr gelingt, Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten in unterschiedlichen Kontexten zielführend einzusetzen. Aus der Forderung nach Kompetenzorientierung resultiert daher eine wesentliche Herausforderung für LLL-Konzepte, indem nicht formales und informelles Lernen, Erfahrungslernen und soziale Kompetenzen transparent gemacht werden müssen. Gleichzeitig muss gewährleistet werden, dass die an unterschiedlichen Orten erworbenen Zertifikate von den verschiedenen Institutionen des Bildungsbereiches anerkannt werden. Wegweisend sind in diesem Zusammenhang Kompetenzportfolios, Diploma Supplements oder das dem ECTS vergleichbare European Credit System for Vocational and Educational Training (ECVET). Die Entwicklung eines nationalen Qualifikationsrahmens (NQR) auf Basis des Europäischen Qualifikationsrahmens für Lebenslanges Lernen (EQR) fördert darüber hinaus diese Transparenz der Anerkennung von erworbenen Qualifikationen und darstellbaren Kompetenzen.

Der Kompetenzbegriff hat an den Hochschulen erst durch die Reformen der europäischen Bildungspolitik an Bedeutung gewonnen. *Kompetenzorientierung* im Hochschulbereich beinhaltet zunächst ein verändertes Steuerungsverständnis im Sinne des Wechsels von der Input- zur Outcome-Steuerung.

Die Reformbemühungen in den deutschsprachigen Hochschulsystemen haben seit bald zwei Jahrzehnten das Ziel, die Autonomie der Institutionen zu erhöhen und sie Schritt für Schritt zu sich selbst steuernden Einrichtungen – anstelle von nachgeordneten Dienststellen eines Ministeriums – zu machen. Diese Stärkung institutioneller Autonomie wird zumeist mit intensivierten Rechtfertigungs- und Legitimationsanforderungen verknüpft, die in der Qualitätssicherungsdebatte ihren Niederschlag finden. Die kleinteilige Vorgabe von Ausbildungszielen in Form staatlicher Studienpläne wird als nicht mehr adäquat erachtet. Moderne Hochschulen sollen nicht nur im Hinblick auf Budget- und Personalfragen autonomer werden, auch auf der Ebene der Ausbildungsinhalte soll, statt einer Input-Steuerung, mehr Augenmerk auf die Messung der Kompetenzen gelegt werden, über die Absolventen und Absolventinnen verfügen sollen. Während im Schulbereich diese Art der – zumeist international vergleichenden – Kompetenzmessung stark mit dem Begriff PISA verknüpft ist, sind es im Hochschulbereich die geforderten Qualifikationsprofile der Absolventinnen und Absolventen, die in den Curricula ausführlich beschrieben und sichtbar gemacht werden. Die Idee eines europäischen Hochschulraumes mit international vergleichbaren, ‚harmonisierten‘ Abschlüssen, wie sie die Bologna-Reform intendiert, soll europäisch vergleichbare Kompetenzen der einzelnen Bildungsstufen sichtbar machen und damit die europäische Mobilität auf den Bildungs- und Arbeitsmärkten unterstützen.

Neben der Steuerungsdimension ermöglicht Kompetenzorientierung aber auch einen innovativen Zugang zum Lernen. Während sich die Kompetenzfeststellung à la Pisa noch sehr stark auf die kognitiven Dimensionen des Lernens und den kognitiv messbaren Kompetenzzuwachs konzentriert, betonen ganzheitlichere

Kompetenzkonzepte auch andere als fachlich-kognitive Dimensionen des Kompetenzerwerbs. Neben der Umstellung von Input auf Output wird damit die Verbreiterung des Kompetenzbegriffs zum wichtigen Ziel. Über die fachlichen Kompetenzen hinaus soll der Blick auf sozial-kommunikative, methodische, personale oder Aktivitätskompetenzen gerichtet werden. Diese didaktisch-inhaltliche Dimension der Kompetenzorientierung ermöglicht auch die Beschäftigung mit den ‚Tiefendimensionen‘ der Bologna-Reform. Bologna steht, oberflächlich betrachtet, für eine Strukturreform, die die Harmonisierung der Abschlüsse beabsichtigt. In der Tiefendimension geht es um ein didaktisches Paradigma, das tatsächlich das Lernen der Studierenden in den Mittelpunkt stellt. ‚From teaching to learning‘ lautet die einschlägige Parole – und Workload-Konzepte wie ECTS haben dann die Aufgabe, die Studierendenorientierung auch in den Curricula umzusetzen.

Abgesehen von den Implikationen, die dieses Konzept für das Selbstverständnis von Lehrenden, für die Verknüpfung von Lernorten und auch für den Zugang der Studierenden zum Lernen hat, bedeutet die Erweiterung der Kompetenzdimensionen eine große Herausforderung für die formalen Bildungseinrichtungen. Hochschulen sehen sich im deutschen Sprachraum als vor allem für die Vermittlung fachlich-methodischer Fähigkeiten zuständig und haben ihre Curricula und Prüfungsmethoden auch primär dafür entwickelt. Wenn nun der Kompetenzbegriff auf personale und sozial-kommunikative oder gar Aktivitätskompetenzen erweitert wird, dann stellt sich für die gewachsenen Bildungssysteme zunächst einmal die Grundsatzfrage, ob und wie weit sie die Vermittlung dieser erweiterten Kompetenzen überhaupt als ihre Bildungsaufgabe ansehen.

Ist diese Frage positiv beantwortet, müssen der Erwerb dieser Kompetenzen in den Curricula entsprechend verankert und passende Prüfsysteme dafür entwickelt werden, damit überfachliche Fertigkeiten auch in adäquater Form beurteilt werden können. Ein breiter Kompetenzbegriff, wie etwa der von John Erpenbeck, der Handlungsfähigkeit in ergebnisoffenen Situationen in den Mittelpunkt des Kompetenzerwerbs stellt (Erpenbeck 2014), ist jedenfalls eine große Herausforderung für die formalen deutschsprachigen Bildungseinrichtungen. Diese haben schon mit den international vergleichenden Formen der kognitiv fokussierten Kompetenzfeststellungen ihre Nöte und in den seltensten Fällen die Tiefendimensionen der Kompetenzorientierung für sich entdeckt.

Aus didaktischer Sicht muss am Anfang der Kompetenzorientierung zunächst die Einsicht stehen, dass Kompetenzerwerb ein intrapersonaler Vorgang ist, der bestimmten Voraussetzungen unterliegt. Am besten lernen wir, wenn wir selbst etwas ausprobieren, und Ausbildungssituationen müssen solche Primärerfahrungen ermöglichen. Nicht nur Schüler und Schülerinnen, auch Studierende und Führungskräfte sollten in ihrem Lernen mit realen Herausforderungen konfrontiert und dadurch der Kompetenzerwerb emotional unterstützt werden. Das lässt sich nicht nur mit den Erkenntnissen der psychologischen Lernforschung, sondern auch mit jenen der Neurowissenschaften belegen.

Kompetenzorientierung und Individualisierung sind daher eng verbunden. Es gilt darauf zu achten, über welche Kompetenzen eine Person zu einem bestimmten Zeitpunkt verfügt, wie sie diese Kompetenzen ganzheitlich weiterentwickeln kann und welche Art der Unterstützung sie dazu braucht. Diese Individualisierung gibt es in innovativen Schulen wie in innovativen betrieblichen Lernarrangements und in modernen Formaten berufsbezogener wissenschaftlicher Weiterbildung – überall dort kann man eine Abkehr von der Vermittlung standardisierten Wissens und die Hinwendung zu Konzepten individueller Unterstützung des persönlichen Kompetenzerwerbs beobachten.

2.4 Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung

Die Kompetenzorientierung bezieht sich auf die Durchlässigkeit zwischen verschiedenen Bereichen des Bildungssystems, aber auch und vor allem auf diejenige zwischen dem Bildungs- und dem betrieblichen Bereich. Dass Kompetenzorientierung sowohl im Wirtschafts- als auch im Bildungsbereich thematisch-konzeptionell eine wichtige Rolle spielt, erhöht die Chance zur Verständigung beider Systeme. Das wechselseitige Unverständnis, welches das Verhältnis des betrieblichen Bereichs zum Bildungsbereich im deutschen Sprachraum derzeit noch kennzeichnet, hat auch mit den bislang sehr unterschiedlichen Zugängen zum Wissen sowie unterschiedlichen Strukturen zu tun. Selbst im international hoch gelobten dualen Bildungsbereich stehen bei genauerer Betrachtung zwei Welten einander oft unverbunden gegenüber, in die sich dann die einzelne Person, die sich in einer dualen Ausbildung befindet, selbst integrieren muss. Außerdem gibt es ein Verhältnis der Über- und Unterordnung, durchaus eingebettet in historische Bildungstraditionen, in dem abstrakt-lexikalisches Wissen gegenüber dem praktisch-betrieblichen eine übergeordnete Stellung innehat. Kompetenzorientierung als neuer Schlüsselbegriff in beiden Systemen könnte nun ein Anknüpfungspunkt für die wechselseitige Verständigung sein, zumal die Entwicklung hin zur modernen Wissensgesellschaft den akademischen Bereich stärker vor die Herausforderung stellt, auf Transfer und Verwertbarkeit des Wissens zu achten. Auch wird immer wieder – sehr zum Ärger vieler ihrer nationalen Bildungstradition verpflichteten Hochschullehrenden – von europäischer Seite die ‚Employability‘, die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventinnen und Absolventen, betont. Gleichzeitig wird dem betrieblichen Bereich durch den Wandel von der Produktions- zur Wissensgesellschaft deutlich die Notwendigkeit vor Augen geführt, Zugang zu neuem forschungsbasiertem Wissen zu finden und die eigene betriebliche Praxis mit der reflexiven Kompetenz auszustatten, um entsprechende Innovationsleistungen in allen betrieblichen Bereichen zu ermöglichen.

Wenn etwa Diskussionen über einen europäischen Qualifikationsrahmen und seine nationalen Pendanten dazu genutzt werden, die auf den einzelnen Stufen erwerbenden Kompetenzen breit und offen anzusprechen, kann die Kompetenzorientierung auch sehr viel zur Durchlässigkeit zwischen den Systemen beitragen. Dann

stellt sich aber nicht nur die Frage, wie man mit einem breiteren Kompetenzbegriff im Sinne der Bewertung sozial-kommunikativer Kompetenzen umgeht, sondern noch viel radikaler: Wie kann man informell, etwa im Arbeitsleben, erworbene Kompetenzen in formal zertifizierten Bildungsabschlüssen in gleichwertige Kompetenzstufen übersetzen?

Im gesellschaftlichen Hintergrund gibt es zudem noch eine äußerst kontroverse Diskussion über die gesellschaftlichen Auswirkungen der Akademisierung. Den einen ist sie längst schon zu weit gegangen und sie sehen wenig gesellschaftlichen Sinn in einer zunehmenden Akademisierung (Nida-Rümelin 2014). Die anderen sehen zwar die Notwendigkeiten, aber sie orten eine hohe Dominanz klassischer universitärer Bildungsideale im Sinne einer Orientierung an der Ausbildung wissenschaftlichen Nachwuchses und gründen ihre Zweifel an der Akademisierung auf diesen Umstand. Jedenfalls haben die Dimensionen der erreichten Akademisierung noch nicht zu adäquaten Reformen der hochschulischen Lehre geführt. Die Bologna-Reform ist, wie schon gesagt, eher technokratisch umgesetzt worden.

2.5 Theorie-Praxis-Verhältnis in der Hochschullehre

In den 1980er-Jahren setzte sich Donald A. Schön mit dem von ihm so genannten „Model of Technical Rationality“ (Schön 1983, S. 21), dem *Modell der Technischen Rationalität*, auseinander. Schön zufolge prägt dieses Modell das allgemeine Verständnis von Theorie und Praxis und setzt eine durch die Wissenschaft geschaffene allgemeine Wissensbasis voraus, deren Elemente in der Praxis auf spezielle Situationen und Kontexte angewendet werden. Anders formuliert: Für konkrete Probleme existieren allgemeine Lösungen. Aufgabe der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ist nun, jene grundlegenden Theorien zu entwickeln, die dann durch Praktikerinnen und Praktiker bei der Problemlösung angewendet werden. Doch bleibt diese Arbeitsteilung nicht folgenlos hinsichtlich des Status der jeweils Beteiligten, da sie eine Hierarchie des Wissens impliziert, indem wissenschaftliche Theorien (sozusagen wissenschaftliches Wissen) dem konkreten Lösen von Problemen, das auch als praktisches Wissen angesprochen werden kann, übergeordnet sind. Sie impliziert zudem die Anwendung von Theorien als allgemeines Wissen in der Praxis, wodurch wissensbasiertes Handeln auf den Prozess des Problemlösens reduziert und damit eine Trennung zwischen Mittel und Zweck, Wissen und Handeln sowie Forschung und Praxis vollzogen wird. (Pellert/Cendon/Mörth 2010, S. 17)

Diese Lesart entspricht jedoch nicht der Realität von Praktikern und Praktikerinnen oder wie es Donald A. Schön treffend formuliert:

„In real-world practice, problems do not present themselves to the practitioner as given. They must be constructed from the material of problematic situations which are puzzling, troubling, and uncertain. In order to convert a problematic situation to a problem, a practitioner must do a certain kind of work. He must make sense of an uncertain situation that initially makes no sense.“ (Schön 1983, S. 40)

Zudem sind die Rahmenbedingungen einer Problemlösung in den seltensten Fällen eindeutig definiert, es gibt in der Praxis im Allgemeinen weder eindeutige Ziele noch einen klaren institutionellen Kontext. Sie ist vielmehr gekennzeichnet durch Komplexität, Einzigartigkeit, Instabilität, Ungewissheit sowie Wert- und Interessenkonflikte.

Um diese Kluft zwischen Theorie und Praxis zu überwinden, ist es notwendig, eine Theorie der Praxis zu entwickeln. Denn die Probleme der Praxis können nicht durch bloße Theorieanwendung bewältigt werden: Theorie und Wissen tragen kaum Früchte, wenn sie nicht in der Praxis reflektiert werden. Nur durch das Zusammenspiel von Wissen und Handeln in der Praxis, von Donald A. Schön (1983) *Reflection-in-Action* genannt, können Handlungen immer wieder an veränderte Rahmenbedingungen angepasst und weiterentwickelt werden und dadurch in der Praxis zum Ziel führen.

Als *Knowing-in-Action* bezeichnet Schön Urteile, die Praktiker oder Praktikerrinnen spontan fällen, ohne darüber nachzudenken. Dabei geht es um implizites Wissen, das sozusagen passiert und in der Regel auch gar nicht explizit gemacht wird. Selbst wenn man sich dieses Erkennens bewusst ist, so ist es oft nicht möglich, das dabei generierte Wissen zu beschreiben. Es offenbart sich zumeist erst in der Handlung. Solches alltägliche Erkennen im Vollzug der Handlungen ist beispielsweise charakteristisch für Routinen. (Schön 1983, S. 54)

In komplexeren Situationen hingegen denkt man während des Handelns darüber nach, was man tut. So reagiert man zumeist mit *Reflection-in-Action*, wenn eine intuitive Handlung zu überraschenden Ergebnissen führt, wobei die Reflexion gleichzeitig auf die Ergebnisse des Handelns, die Handlung selbst und das implizite Wissen in der Handlung fokussiert. (Schön 1983, S. 56) *Reflection-in-Action* ist somit entscheidend dafür, wie Praktiker oder Praktikerinnen wechselnden Anforderungen und widersprüchlichen Situationen in ihrer Praxis begegnen. Gleichzeitig erforschen sie durch *Reflection-in-Action* die eigene Praxis. Dabei sind Theorie und Praxis ebenso wenig getrennt wie Denken und Handeln, stattdessen wird in dialogischer Auseinandersetzung mit der Problemsituation die Methode des eigenen Handelns entwickelt. Auf diese Weise gelangt man zu einer praktischen Theorie, die bei der jeweiligen Handlung leitend ist, und die als *Theory-in-Use* bezeichnet wird. (Pellert/Cendon/Mörth 2010, S. 20f.) Diese praktische Theorie muss immer wieder an und in der Praxis überprüft und gegebenenfalls entsprechend weiterentwickelt werden. Die dazu erforderliche tief greifende Auseinandersetzung mit den eigenen Annahmen und Werten ist schwierig und verlangt viel Toleranz. Doch ist dieser Lernprozess gewinnbringend, denn von den Rückmeldungen der anderen können wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung der jeweiligen praktischen Theorie ausgehen.

Als Korrektiv dient dabei *Reflection-on-Action*, das Betrachten der Erfahrung aus einem gewissen Abstand heraus. Auf diese Weise können beispielsweise (implizite) Vorannahmen, die jener Erfahrung zugrunde lagen, kritisch hinterfragt werden.

Dadurch gelingt es, diese Situationen sozusagen nachträglich anders zu erfahren und ihnen somit einen neuen Sinn zu geben. Dies birgt die Chance, später mit vergleichbaren Situationen gegebenenfalls anders umzugehen. (Schön 1983, S. 61)

Was bedeuten nun die beschriebenen Entwicklungen für die Hochschulen und ihre Aufgaben? Zunächst ergeben sich für die Hochschulen aus dieser Situation vielfältige Spannungen. Denn wenn sie nicht in die intellektuelle Isolation geraten wollen, müssen sie sich vermehrt mit diesen neuen Anforderungen auseinandersetzen.

Das oben skizzierte, diskursivere Verständnis von Forschung und Wissenskonstruktion lässt die Unterschiede zwischen Forschung und Lehre verschwimmen. Wissen ist nach diesem Verständnis sozial konstruiert und das Ergebnis individueller Teilnahme und Beteiligung. Der Wissenserwerb ist somit ein gemeinsamer Entwicklungsprozess und die Wissensgenerierung kein wertfreier, objektiver Prozess, sondern ein Prozess, in dem Werte und persönliche Beteiligung notwendig sind (Barnett 1990, S. 43). Dies zieht eine Betonung insbesondere des Vermittlungs- und Kommunikationsaspektes nach sich, wodurch Forschung und Lehre sich wieder einander annähern. Zudem ergeben sich aus der wachsenden Bedeutung von Lehre und Wissensvermittlung auch neue Anforderungen an die Forschung. Und: Das kritische Reflexionspotenzial der Hochschule muss sich vor allem in ihrer Lehrfunktion realisieren. Eine Aufwertung von Lehre bzw. Wissensvermittlung ist zudem eine wichtige Voraussetzung für ein erfolgreiches Engagement der Hochschulen in der Weiterbildung, der Erwachsenenbildung sowie in der verstärkten Zusammenarbeit mit Medien. Zwar wird der Bereich Bildung durch Wissenschaft immer noch als wichtige Aufgabe der Hochschule angesehen, doch stehen die Hochschulen gerade in diesem Bereich vor ganz neuen Herausforderungen. Gleichzeitig ist die Hochschule als Organisation in der Wissensgesellschaft mit den vielen unterschiedlichen Wissensproduzenten viel stärker als bisher aufgerufen, über ihre Besonderheiten nachzudenken. Zu diesen zählt nun aber gerade die Einheit von Forschung und Lehre. (Pellert 1999, S. 66f.)

Aus diesen Entwicklungen und zum Teil widersprüchlichen Ansprüchen ergibt sich auch eine Reihe von Forderungen, die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen in der Hochschule betreffend. Zum einen muss der *Anschluss an Erfahrungswissen* ermöglicht werden, etwa dadurch, dass Lernen sich auch an den Anforderungen des beruflichen Alltags orientiert, dass Praxisfälle aus dem Berufsleben der Studierenden als Lernmaterial mit einbezogen werden, vor allem aber dadurch, dass problembasiertes Lernen ermöglicht wird. Zum anderen muss *Peer Learning*, also das Lernen von- und miteinander, einen hohen Stellenwert haben bzw. bekommen: So sollte ein Erproben von Handlungsoptionen durch die Simulation beruflicher Alltagssituationen ermöglicht werden, ebenso wie Gelegenheiten geschaffen werden sollten, Problemstellungen aus unterschiedlichen Perspektiven heraus zu beleuchten und zu behandeln. Wenn Wissensproduktion als gemeinsamer sozialer Prozess verstanden wird, dann müssen sich Lehrende und Studierende als Partner und gemeinsam Gestaltende in diesem Prozess begreifen.

Immer noch ist die Reflexion der beruflichen Praxis im akademischen Kontext nicht üblich. Um den beschriebenen Entwicklungen Rechnung zu tragen, muss Reflexion aber konsequent in alle Lehr- und Lernprozesse integriert werden. Die Erfahrung zeigt: Auch aufseiten der (erfahrenen) Studierenden braucht es Zeit, Übung und Bereitschaft, als reflektierende Partner zu agieren. Studier- und Lernfähigkeit kann als Bereitschaft verstanden werden, sich selbst immer wieder infrage zu stellen und als lebenslang Lernende zu begreifen sowie das eigene Handeln in der komplexen, globalisierten wissensbasierten Organisationsgesellschaft zu reflektieren.

2.6 Veränderte Lernende und deren (Praxis-)Ansprüche¹

Es ist zu beobachten, dass das lange gelebte Selbstverständnis vieler Hochschulen immer weniger zu den sich rasant verändernden Lebensläufen und Berufsbiografien sowie den sich wandelnden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen einer wissensbasierten Gesellschaft passt (Kerres et al. 2012). Organisation und Inhalte vieler hochschulischer Studienangebote gehen immer noch davon aus, dass die berufliche Entwicklung im Erwachsenenalter in klar gegliederten, nacheinander ablaufenden zeitlichen Phasen erfolgt: Nach dem Schulabschluss nimmt man ein Studium auf, mit Abschluss des Studiums beginnt man eine Berufstätigkeit und vielleicht bildet man sich dann im Laufe seiner Berufstätigkeit, eventuell vom Arbeitgeber unterstützt, punktuell weiter. Strukturen und Leitbilder sind immer noch stark von der Vorstellung der 20-jährigen Vollzeitstudentin und des 20-jährigen Vollzeitstudenten durchdrungen, obwohl die Realität der Studierenden heute eine deutlich andere ist. Alle Untersuchungen zu „nicht-traditionell Studierenden“ (Wilkesmann et al. 2012) zeigen, dass diese beinahe die Mehrheit der Studierenden ausmachen. Die Angebots- und Organisationsstrukturen der Hochschulen passen jedoch nur partiell zu diesen sehr vielfältigen Biografien und Lebensentwürfen. Studierende erwarten heutzutage vermehrt flexible Strukturen, die es ihnen ermöglichen, persönliche Lebensumstände, aber eben auch Berufstätigkeit mit dem Studium zu vereinbaren. Dies trifft sowohl auf jene zu, die sich in der Erstausbildung an den Hochschulen befinden (Kerres et al. 2012), als auch und in besonderem Maße auf Weiterbildungsstudierende. Gerade Studierende, die schon ein Erststudium abgeschlossen und erste Berufsjahre hinter sich gebracht haben, sind zumeist auf der Suche nach einem Studienmodell, das es ihnen zum einen ermöglicht, ihr Berufs- und Privatleben mit einem ‚Bildungsleben‘ zu kombinieren. Sie sind also an zeitökonomischen, flexiblen Studienangeboten und -strukturen interessiert. Zum anderen ist für diese Zielgruppe die Reflexion ihrer beruflichen Erfahrungen von besonderer Bedeutung. Maria Slowey und Hans G. Schuetze (Slowey/Schuetze 2012, S. 15f.) unterscheiden in Anlehnung an eine ältere OECD-Studie folgende Typen von „lifelong learners“:

1 Die Inhalte dieses Abschnitts sind in ähnlicher Form bereits in Pellert 2013 behandelt worden.

„second chance learners“ (z.B. Studierende des zweiten Bildungsweges), „deferrers“ (z.B. Studierende, die nach dem Erwerb der Studienberechtigung zunächst eine Berufsausbildung absolvieren, erwerbstätig sind und erst danach ein Studium aufnehmen), „recurrent learners“ (Studierende, die zum Erwerb eines weiteren akademischen Grades an die Hochschule zurückkehren – diese Gruppe wird mit der Einführung der neuen Bachelor-/Master-Studienarchitektur deutlich anwachsen), „returners“ (z.B. vorübergehende Studienabbrecher oder Studienunterbrecherinnen, die ihr Studium zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufnehmen), „refreshers“ (die ihr Wissen und ihre Kompetenzen auffrischen wollen) oder „learners in later life“ (z.B. Seniorenstudierende). Die bislang typischen Zielgruppen wissenschaftlicher Weiterbildung sind vor allem die Recurrent Learners und die Refreshers.

Nimmt man die tatsächliche Verfassung hochschulischer Lehre in den Blick, so fallen die Konzentration auf die fachliche Ebene und die Betonung der kognitiven Kompetenz auf. Hochschulische Lehre ist darin geübt, auf die inhaltlich-disziplinäre Ebene zu fokussieren. Selten steht die methodische Ebene im Sinne von Metakompetenzen oder gar sozial-kommunikativen, personalen Kompetenzen im Vordergrund, zumindest nicht als explizites curriculares Ziel, sondern eher als eine unbeabsichtigte Nebenwirkung des Hochschulstudiums. Auch steht die traditionelle Rolle der Lehrenden nach wie vor im Vordergrund, ein Wechsel zum ‚Lernprozessbegleiter‘, zum ‚Facilitator‘ oder was immer die modernen Begriffe für die geänderte Rolle der Hochschullehrenden sein mögen, findet sich im hochschulischen Alltag selten wieder. Dies ist nicht nur durch persönliche Vorstellungen der handelnden Personen selbst bedingt, sondern auch durch unzureichende Anreizstrukturen institutioneller (z.B. Indikatoren, nach denen die Lehre finanziert wird) und individueller Art (z.B. Karrierekriterien, die über eine akademische Karriere entscheiden). Das heißt, die weiter oben beschriebenen Tiefendimensionen des Bologna-Prozesses, die eigentlich eine Fokussierung auf Lebenslanges Lernen, auf Outcome-Orientierung und Kompetenzorientierung, auf ein mehrmaliges ‚Kommen und Gehen‘ an die und von der Hochschule und auf den ‚shift from teaching to learning‘ bedeuten, sind meist in den Hochschulen nicht angekommen.

Die Bedeutung der geänderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen und die noch nie dagewesene Diversität von Studierenden und von Bildungszielen der Hochschule für die hochschulische Lehre sowie ihr Theorie-Praxis-Verhältnis sind hingegen selten Gegenstand universitärer Diskurse. Die mannigfaltigen Ansprüche an moderne Hochschulen sind wahrscheinlich auch nur durch eine Differenzierung im Inneren zu bewältigen, unter Beibehaltung der didaktischen Besonderheit von Hochschulen, die in der Verbindung von Forschung und Lehre besteht. Daher haben beispielsweise Hochschulen im Ausland, die sich schon länger mit sehr diversen Studierendenpopulationen und der gesellschaftlichen Durchlässigkeit – auch aufgrund anderer Bildungstraditionen – befassen, auch oft zu School-Konzepten gefunden, die es leichter ermöglichen, die Lebensphasen und bildungsbezogenen unterschiedlichen Bildungsziele zu realisieren.

2.7 Der alte und neue Bildungsauftrag der Hochschule²

Bildung ist eindeutig mehr als Informationsaufnahme und Verarbeitung von Wissen, denn sie beinhaltet immer die Vorstellung der Entfaltung einer Persönlichkeit und versucht, möglichst allen menschlichen Rollen (nicht nur in der Erwerbstätigkeit) gerecht zu werden (Gruber o.J.). Bildung ist somit mehr als Qualifikation und umschließt verschiedene Kompetenzen, die für den oder die Einzelne beruflich und allgemein nützlich und verwertbar sein können. Im deutschsprachigen Raum fällt das „Schisma“ (Baethge 2006) zwischen Allgemeinbildung und Berufsbildung auf: Beide Bereiche der Bildung werden in getrennten Institutionen ‚verwaltet‘ mit unterschiedlichen Theorien und Zugängen, und die Durchlässigkeit zwischen diesen Bereichen ist nur gegen große Widerstände zu organisieren. Aus einer gesellschaftlichen Perspektive betrachtet, löst sich diese Dichotomie von allgemeiner und Berufsbildung heute immer mehr auf, denn ursprünglich berufliche Inhalte werden zu allgemeinbildenden, und es kommen neue Kompetenzen hinzu, die nicht mehr der einen oder anderen Seite zuzuordnen sind (Gruber o.J.). Das macht eine Diskussion des für die Hochschulen handlungsleitenden Bildungsbegriffes besonders notwendig.

Betrachtet man die klassischen universitären Fähigkeiten vor dem Hintergrund der gesellschaftlichen Situation sowie der Bildungsdiskussion, so erscheinen sie aktueller denn je, wenn man die klassischen Bildungsideale universitärer Hochschulbildung u.a. in Analysefähigkeit, Diskursfähigkeit, Reflexionsfähigkeit, Methodenkompetenz sieht. Offensichtlich ist dies beispielsweise für die berufsvorbereitende Kompetenzentwicklung bei Hochschulabsolventen, denn sie gründet ja vor allem darin, dass die Absolventen und Absolventinnen entsprechende Fähigkeiten zur Reflexion und zur Analyse von Problemen entwickelt haben, dass sie zum fachübergreifenden und damit Professionen übergreifenden Diskurs befähigt wurden und eine Methodenkompetenz erworben haben, die sie auch in die Lage versetzt, neue Methoden im Sinne einer kreativen Problemlösung zu entwickeln.

So ist eine breite gesellschaftliche Akzeptanz für diesen ganzheitlichen Bildungsbegriff unter Auflösung der Zweiteilung zwischen allgemeiner und beruflicher Bildung zu beobachten. Zudem wächst die Einsicht in die Notwendigkeit von Allgemeinbildung. Beispielsweise gehen große Firmen, etwa um die Bildungsmotivation zu erhöhen und Menschen auch im fortgeschrittenen Alter für Lernen zu begeistern, dazu über, ihren Mitarbeitenden Weiterbildung nicht nur mit engen beruflich vorgegebenen Inhalten anzubieten, sondern sie frei aus einem breiten Angebotspektrum wählen zu lassen, damit sie überhaupt wieder einen Zugang zum Lernen finden. Hinzu kommt, dass der rasche Wandel der Gesellschaft es schlichtweg unmöglich macht, die Qualifikationen, die morgen gebraucht werden, treffsicher vorauszusagen. Dies führt zu einem Rückbezug auf sogenannte Schlüsselkompeten-

2 Die Inhalte dieses Abschnitts sind in ähnlicher Form bereits in Pellert 2015 behandelt worden.

zen – ein Begriff, der in einem gewissen Sinn für Allgemeinbildung steht. Und selbst im engsten betrieblichen Umfeld wächst die Erkenntnis, dass es in allen Bildungsstufen wichtig ist, dass Lernen lustvoll bleibt, dass Bildungsmotivation gegeben ist, dass man in der Lage ist, sich eigenständig neue Inhalte zu erarbeiten und eigenständig Probleme zu analysieren. Persönlichkeitsbildung durch Bildung, Bildung durch Wissenschaft, das mit dem klassischen Bildungsideal assoziierte Stiften und Herstellen von Zusammenhängen, all das ist heute gesellschaftlich wichtiger denn je, um angesichts der enorm erhöhten Komplexität handlungsfähig zu bleiben.

Was heißt das für das Profil der Hochschullehre? In der hochschulischen Lehre muss ein bestimmtes Maß an Reflexivität als Besonderheit von wissenschaftlicher Bildung verbunden werden mit den Ansprüchen sehr heterogener Studierender und vielfältiger gesellschaftlicher Anforderungen. Eine Verschränkung von Theorie und Praxis – von Reflexion und Aktion – ist die zentrale didaktische Herausforderung, wenn die Hochschule Partnerin des lebenslangen Lernens vieler Menschen sein möchte. Klassische hochschulische Bildungsziele können ihren Wert auch in der Reflexion praktischer Situationen entfalten. Und analytische und diskursive Kompetenzen sowie Methodenkompetenzen können auch an den tatsächlichen lebensweltlichen Umfeldern der Studierenden eingeübt werden. Die Forschungsbasierung – auch als Besonderheit hochschulischer Lehre – muss ihren Niederschlag finden im Sinne des forschenden Lernens und der Einübung von Argumentationsfähigkeit. Dazu müssen Formen entwickelt werden, die dies vielen und unterschiedlichen Studierenden ermöglichen. Denn moderne Studierende sind erwachsene Lernende in verschiedenen Phasen ihres Lebens. Ihre Erfahrungen sollten – jeweils phasenadäquat – mit der hochschulischen Lehre verknüpft werden.

Die moderne Hochschule sollte sich als ein spezifischer reflexiver Knoten in einer wissensbasierten, globalisierten Organisationsgesellschaft begreifen, und ihr wichtiges Bildungsziel sollten reflektiertes Denken und darauf aufbauendes Handeln sein. Praxis und Theorie zu verschränken, bedeutet also keinesfalls hochschulische, universitäre Ideale aufzugeben, sondern ihnen vielmehr in der realen gesellschaftlichen Situation des 21. Jahrhunderts zur Umsetzung zu verhelfen.

Literatur

- Baethge, M. (2006): Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. In: *SOFI-Mitteilungen*. 2006(3). S. 13–27.
- Barnett, R. (1990): *The idea of higher education*. Buckingham: Open University Press.
- Die Gruppe von Lissabon (Hrsg.) (1997): *Grenzen des Wettbewerbs. Die Globalisierung der Wirtschaft und die Zukunft des Menschen*. München: Luchterhand.
- Erpenbeck, J. (2014): 2. Brief. In: Arnold, R./Erpenbeck, J. (Hrsg): *Wissen ist keine Kompetenz. Dialoge zur Kompetenzreifung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 9–20.

- Europäische Kommission (Hrsg.) (2001): *Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Kommission KOM(2001) 678 vom 21.11.2001*. URL: http://www.bibb.de/dokumente/pdf/foko6_neues-aus-europa_04_raum-III.pdf [20.10.2015].
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzman, S./Scott, P./Trow, M. (1994): *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage Publications.
- Gruber, E. (o.J.): Kurze Geschichte des Bildungsbegriffs. URL: http://files.adulteducation.at/wba/1-Gruber_Elke_Bildung.pdf [20.10.2015].
- Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.) (2012): *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum Lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Nida-Rümelin, J. (2014): *Der Akademisierungswahn: Zur Krise beruflicher und akademischer Bildung*. Hamburg: Körber-Stiftung.
- Pellert, A. (Hrsg.) (1991): *Vernetzung und Widerspruch. Zur Neuorganisation von Wissenschaft*. München/Wien: Profil.
- Pellert, A. (1999): *Die Universität als Organisation: Die Kunst, Experten zu managen*. Wien: Böhlau.
- Pellert, A. (2013): Rollenkonzepte in der akademischen Weiterbildung. In: Pellert, A./Cendon, E./Grassl, R. (Hrsg.): *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann. S. 27–34.
- Pellert, A. (2015): Zeitgemäße Interpretation des Bildungsauftrags in einer wissensbasierten Netzwerkgesellschaft? In: *Nova Acta Leopoldina*. NF 121(407), S. 53–61.
- Pellert, A./Cendon, E. (2007): Life Long Learning meets Bologna. Wissenschaftliche Weiterbildung im Kontext des lebensbegleitenden Lernens in Österreich. In: Gützow, F./Quaißer, G. (Hrsg.): *Jahrbuch Hochschule gestalten 2006. Denkanstöße zum lebenslangen Lernen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. S. 69–80.
- Pellert, A./Cendon, E./Mörth, A. (2010): *Persönliches Wissensmanagement*. Studienheft. Berlin: Deutsche Universität für Weiterbildung.
- Schön, D. A. (1983): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Slowey, M./Schuetze, H. G. (2012): All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In: Schuetze, H. G./Slowey, M. (Hrsg.): *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. New York: Routledge. S. 3–22.
- Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft/McKinsey&Company (2014): *Hochschulbildungsreport 2020*. Essen: Edition Stifterverband. URL: [http://hochschulbildungsreport2020.de/\[20.10.2015\]](http://hochschulbildungsreport2020.de/[20.10.2015]).
- Thurrow, L. C. (1996): *Die Zukunft des Kapitalismus*. Düsseldorf: Metropolitan.
- Wilkesmann, U./Virgillito, A./Bröcker, T./Knopp, L. (2012): Abweichungen vom Bild der Normalstudierenden – Was erwarten Studierende? In: Kerres, M./Hanft, A./Wilkesmann, U./Wolff-Bendik, K. (Hrsg.): *Studium 2020. Positionen und Perspektiven zum Lebenslangen Lernen an Hochschulen*. Münster: Waxmann. S. 59–81.
- Willke, H. (1992): *Ironie des Staates*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Work-based Learning im Heilbronner Modell

Ein Bericht aus der Praxis

Die Bedeutung von Lebenslangem Lernen und Weiterbildung wächst im Zuge der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Veränderungen enorm (Meister 2004). Die voranschreitende Globalisierung und Digitalisierung, die Entwicklung hin zu einer Wissens- und Innovationsgesellschaft, die verlängerte Lebensarbeitszeit und die zu erwartenden Fachkräfteengpässe in manchen Berufsgruppen und Regionen aufgrund der demografischen Entwicklung sind nur einige Einflussfaktoren, die die heutige Arbeitswelt prägen.¹ Mit diesen und weiteren Entwicklungen gehen auch veränderte Anforderungen an Beschäftigte, Betriebe aber auch an das Bildungssystem selbst einher, wenn es um die zukünftige Beschäftigungsfähigkeit (Employability) von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie um die Zukunftsfestigkeit von Betrieben geht. Aus diesem Grund ist es auch für Hochschulen erforderlich, ihre Studienprogramme im Hinblick auf die sich wandelnden Anforderungen der Arbeitswelt anzupassen und entsprechend einer neuen Lehr- und Lernkultur auszurichten (Schubarth/Speck 2013). Zukünftig gilt es, noch stärker das berufsbegleitende Studieren als eine „allgegenwärtige Form des lebenslangen Lernens“ in der vielfältigen Bildungslandschaft zu etablieren (Minks/Netz/Völk 2011, S. 6).

Die Herausforderung speziell für berufsbegleitende Studienprogramme besteht darin, eine Verzahnung zwischen Theorie und Praxis zu implementieren, die sowohl einen hohen Praxisbezug zur Tätigkeit am Arbeitsplatz herstellt als auch ein entsprechendes theoretisches Wissen vermittelt, wobei sich einerseits vorhandene und erworbene Kompetenzen aus den unterschiedlichen Kontexten wechselseitig befruchten sollen und andererseits Praxiserfahrung innerhalb des Studiums einbezogen bzw. entwickelt werden soll.

In den berufsbegleitenden Studienprogrammen der Hochschule Heilbronn ist das Konzept von Work-based Learning ein tragendes Element für die praxisorientierte Weiterqualifizierung. Die nachfolgenden Ausführungen beschreiben und reflektieren die Erfahrungen während der Implementierung von Work-based Learning im Rahmen des Heilbronner Modells, das inzwischen mit über 100 Studierenden in unterschiedlichen Studienprogrammen umgesetzt und seit mehr als dreieinhalb Jahren empirisch begleitet wird. Es wird aufgezeigt, wie Work-based Learning in dieser besonderen Form für die Weiterbildung im deutschen Hochschulkontext nutzbar gemacht werden kann.

1 Zu den Trends der Arbeitswelt vergleiche u.a. Rump/Eilers 2013, S. 26 und Rump/Eilers 2006.

1 Das Heilbronner Modell

Anfang 2012 reagierte die Hochschule Heilbronn mit der Gründung des Heilbronner Instituts für Lebenslanges Lernen gGmbH auf die steigende Nachfrage nach berufsbegleitenden Studienprogrammen. Zu Beginn stellte sich die Frage nach einem geeigneten hochschuldidaktischen Ansatz, der sowohl die Besonderheit der Zielgruppe der Berufstätigen und insbesondere der beruflich Qualifizierten mit ihrer gesamten Heterogenität berücksichtigt als auch eine gelungene Verzahnung zwischen Theorie und Praxis ermöglicht. Dabei sollten folgende Anforderungen erfüllt werden:

- Integration von zwei Lernorten (Hochschule und Arbeitsplatz) in das Studium durch aktive Einbindung des Lernortes Unternehmen
- Ausrichtung des Studiums auf die besonderen Lernbedingungen von berufsbegleitend Studierenden
- Einbeziehung berufspraktischer Fähigkeiten und Kenntnisse in das Studium
- individuelle Betreuung und Beratung (Mentoring)

1.1 Mehrstufige Entwicklung und Begleitforschung

Die Entwicklung der Studienprogramme erfolgte mehrstufig: Zu Beginn wurde eine Stakeholderanalyse durchgeführt, um die Erwartungen der zukünftigen Studierenden und von deren Arbeitgebern, aber auch die der Lehrenden bei der Etablierung eines geeigneten Studienprogramms zu berücksichtigen. Parallel dazu wurde eine empirische Begleit- und Evaluationsforschung etabliert. Eine Übersicht zum Forschungsverlauf liefert die nachfolgende Abbildung 1:

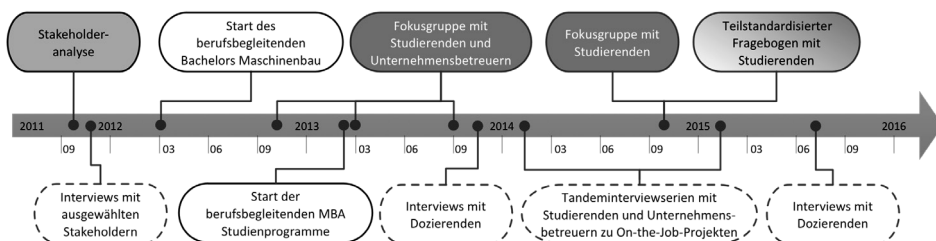


Abbildung 1: Forschungsverlauf (eigene Darstellung)

Wie Abbildung 1 zeigt, ist die Forschungsstrategie ein mehrstufiger Mixed-Methods-Ansatz, wobei zuerst ein exploratives, qualitatives Vorgehen erfolgt und erst im späteren Verlauf Ergebnisse aus der qualitativen Forschung in quantitative Instrumente überführt werden. Im Rahmen der Begleitforschung werden kontinuierlich teilstrukturierte Interviews, Fokusgruppen und Fragebögen zur Erweiterung der empirischen Erkenntnisbasis genutzt.

Die ersten Gespräche mit Unternehmen und Studieninteressierten und auch die anschließenden qualitativen Interviews und Fokusgruppen zeigten, dass sowohl vonseiten der Studierenden als auch in besonderem Maße seitens der Unternehmen ein ausgeprägter Wunsch nach praxisnahen und unternehmensspezifischen Studieninhalten vorhanden war. Als didaktischer Ansatz wurde deshalb das Konzept des Work-based Learning gewählt.

1.2 Work-based Learning als tragendes Konzept

Das Heilbronner Modell wurde im Kontext des Projekts *beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell* erarbeitet und bildet das Fundament aller berufsbegleitenden Studienprogramme der Hochschule Heilbronn. Das Heilbronner Modell zeichnet sich durch das Konzept des Work-based Learning aus, das im Rahmen von On-the-Job-Projekten umgesetzt wird. Unter *Work-based Learning* wird hierbei eine Studienform verstanden, bei der die Bearbeitung unternehmensspezifischer Aufgabenstellungen in das Studium integriert wird. Das Studienmodell besteht aus drei miteinander interagierenden Komponenten (siehe Abbildung 2): (1) theoretisch-fachliches Wissen, (2) Methodenkompetenz, (3) On-the-Job-Projekte.

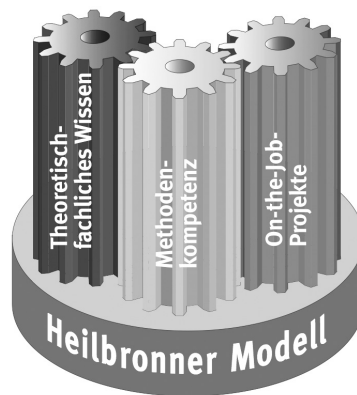


Abbildung 2: Das Heilbronner Modell (eigene Darstellung)

Bei der Vermittlung von theoretisch-fachlichem Wissen „steht breites und integriertes Wissen einschließlich der wissenschaftlichen Grundlagen, der praktischen Anwendung eines wissenschaftlichen Faches sowie eines kritischen Verständnisses der wichtigsten Theorien und Methoden“ im Vordergrund (AK DQR 2011, S. 7). Die Methodenkompetenz bezieht sich im Heilbronner Modell auf die reflektierte Auswahl und Entwicklung von Methoden (ebd.), was die Fähigkeit einschließt, Arbeitstechniken und Lernstrategien situationsbezogen und zielgerichtet einsetzen zu können, um Problemstellungen anzugehen und strukturiert zu lösen (Köster et al.

2014). Dabei führt das Heilbronner Modell dazu, dass im Verlauf des Studiums Sozialkompetenz und Selbstständigkeit insbesondere durch die On-the-Job-Projekte gesteigert werden (ebd.). Der Schwerpunkt der Theorie-Praxis-Verzahnung ergibt sich dabei durch die Säule der On-the-Job-Projekte.

Weitere Elemente zur Verzahnung von Theorie und Praxis ergeben sich im Heilbronner Modell insbesondere bei den MBA-Programmen durch die didaktische Einbindung von Unternehmensbesuchen mit Fallstudien als festem Bestandteil in die Vorlesungen. Darüber hinaus findet im Rahmen der MBA-Programme eine einwöchige Studienwoche im Ausland statt, in der unternehmensbezogene Fragestellungen bearbeitet werden.

Das Heilbronner Modell in seiner Ganzheitlichkeit hat zum Ziel, diese starke Theorie-Praxis-Verzahnung bereits von Studienbeginn an zu fördern und die Bedürfnisse sowohl von Unternehmen als auch von Studierenden mit Erfahrungswissen zu berücksichtigen (Lester/Costley 2010). Ziel ist es, mit einer gelungenen Theorie-Praxis-Verzahnung die individuellen Kompetenzen in den Bereichen Fach-, Sozial- und Methodenkompetenz bei den Studierenden weiter auszubauen (Köster et al. 2014).

1.3 On-the-Job-Projekte als Schlüsselement der Theorie-Praxis-Verzahnung

Im Rahmen der *On-the-Job-Projekte* wird die Bearbeitung unternehmensspezifischer Aufgabenstellungen akademisch reflektiert und begleitet. Die Problemstellungen aus der Praxis werden durch die Studierenden in enger Absprache mit einem Unternehmensbetreuer oder einer Unternehmensbetreuerin und einem begleitenden Hochschulbetreuer bzw. einer Hochschulbetreuerin bearbeitet. Die Themen entspringen somit direkt der Praxis. Diese Form von Work-based Learning entspricht dem Selbstverständnis der Hochschule Heilbronn als Hochschule für Angewandte Wissenschaften.

On-the-Job-Projekte stellen einen direkten Wissenstransfer zwischen den Lernorten Hochschule und Unternehmen her, indem die Hochschule durch sie die Möglichkeit bietet, das Gelernte direkt in der Praxis anzuwenden und umzusetzen. Die Besonderheit dabei liegt im Wechsel zwischen theoretischem und praktischem Lernen: Denn die Studierenden können parallel zur Vermittlung des theoretisch-fachlichen Wissens das Erlernte schrittweise umsetzen und wieder in die Theorie zurückspiegeln. Zu Semesterende findet ein Kolloquium zu den On-the-Job-Projekten statt, bei dem die Projekte in der Gruppe präsentiert und akademisch reflektiert werden. Insgesamt stellt diese didaktische Vorgehensweise besondere Anforderungen an die organisatorische Ausgestaltung und die administrative Betreuung der Studierenden in einem berufsbegleitenden Studienprogramm.

1.4 Kooperationspartner im Heilbronner Modell

Die erfolgreiche Durchführung von Work-based Learning in Form von On-the-Job-Projekten ist abhängig von einer funktionierenden Kooperation und Kommunikation zwischen (1) dem Unternehmensbetreuer oder der Unternehmensbetreuerin, (2) den Studierenden und (3) dem Hochschulbetreuer bzw. der Hochschulbetreuerin. Diese Dreieckskonstellation (siehe Abbildung 3) gilt es aus wissenschaftlicher Perspektive besonders zu beachten. Das Konzept des Work-based Learning ist nur erfolgreich, wenn die Rahmenbedingungen sachlich und kompetent ausgehandelt werden, sodass alle beteiligten Akteure von diesem Ansatz profitieren können. Maßgeblich für den Erfolg des Work-based Learning ist nach Boud und Solomon (2001) eine unterstützende Infrastruktur vonseiten der Hochschule, um das Lernen in solch einem besonderen Kontext zu ermöglichen und gleichzeitig die spezifischen Bedürfnisse des jeweiligen Arbeitsplatzes zu berücksichtigen.

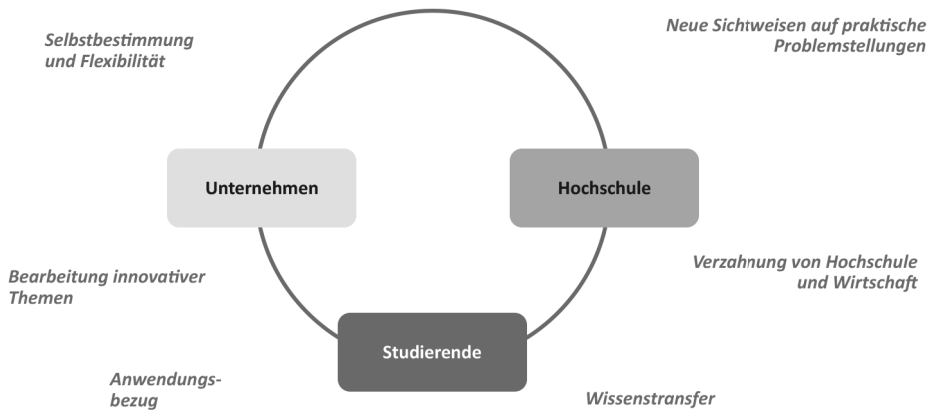


Abbildung 3: Dreieckskonstellation im Heilbronner Modell (eigene Darstellung)

Grundsätzlich kommt es darauf an, welchen Stellenwert Work-based Learning und On-the-Job-Projekte im jeweiligen Studiengang einnehmen. Je größer der Anteil von Work-based Learning im jeweiligen Studiengang, desto stärker wird der Einfluss von Arbeitgeber und Studierenden, da die Durchführung des Studienprogramms erheblich von der Kooperationsbereitschaft des Unternehmens abhängt. Bildet Work-based Learning nur einen kleinen in das Gesamtcurriculum integrierten Teil, hat die Hochschule bei der Ausgestaltung des Studienprogramms ein stärkeres Gewicht. Für die Studienprogramme der Hochschule Heilbronn gilt, dass der Freiheitsgrad bei der inhaltlichen Gestaltung der On-the-Job-Projekte von Beginn bis zum Ende des Bachelorprogramms immer weiter zunimmt, wohingegen in den MBA-Programmen die Themenstellungen von Beginn an eigenständig zu gestalten sind.

Im Vergleich zu anderen Fächern und Modulen im Semester umfassen die On-the-Job-Projekte im MBA *Unternehmensführung* acht von 23 Credit Points (CP) und

somit gut ein Drittel der Studienleistung. Im Bachelorstudiengang *Maschinenbau* entsprechen die On-the-Job-Projekte mit sechs von 23 CP circa einem Viertel der Studienleistung.

Das Kooperationsmodell der Hochschule Heilbronn ist stark von der Initiative der Studierenden geprägt. Dies liegt zum einen daran, dass es keinen verpflichtenden Studienvertrag mit den Unternehmen gibt und zum anderen das Ziel des Studiums auch darin besteht, die Eigenverantwortung der Studierenden zu stärken. Somit ist auch bei der Suche nach einer geeigneten Unternehmensbetreuung ein entsprechendes Maß an Eigeninitiative notwendig. Die Praxiserfahrungen der letzten Jahre haben gezeigt, dass mit größerem Bekanntheitsgrad des berufsbegleitenden Studiums in der Region auch die Akzeptanz, das Interesse und die Unterstützung vonseiten der Unternehmen gestiegen sind.

Die beteiligten Akteure dieser Kooperation haben unterschiedliche Vorstellungen und Erwartungen in Bezug auf den Lernprozess und das Ergebnis der Projektarbeit. Daher ist bereits zum Projektstart eine offene Kommunikation über die Ausgestaltung der Projekte, einschließlich der Leistungsbewertung, notwendig. Nach Brennan und Little (1996) ist dieser Aushandlungsprozess zwischen allen Akteuren ein wesentliches Kriterium für die erfolgreiche Umsetzung von Work-based Learning.

Anforderungen an Studierende

Die Studierenden haben die Aufgabe, die Themenfindung, Planung, Abstimmung, Durchführung und Dokumentation für das On-the-Job-Projekt eigenständig voranzutreiben. Die Förderung von Eigeninitiative und Selbstständigkeit steht hierbei im Vordergrund. Zu Beginn erfolgt die eigenständige Erstellung eines Exposés über das geplante Projekt. Die Hochschule stellt hierfür eine Vorlage zur Verfügung. Mit dem Unternehmensbetreuer oder der Unternehmensbetreuerin muss das Exposé abgestimmt und daran anschließend mit einem Hochschulbetreuer bzw. einer Hochschulbetreuerin das weitere Vorgehen und die wissenschaftliche Begleitung besprochen werden. Am Ende des Semesters ist der Projektbericht mit einem Umfang von 15 bis 20 Seiten abzugeben, verbunden mit einer selbstständig erstellten Projektpräsentation im Rahmen eines etwa 30- bis 40-minütigen Kolloquiums. Die jeweiligen Abgabetermine werden den Studierenden durch das Programm-Management für das jeweilige Semester mitgeteilt, wobei von den Studierenden ein gewisses Zeitmanagement für die Bearbeitung des jeweiligen Projektes gefordert wird.

Anforderungen an den Hochschulbetreuer/die Hochschulbetreuerin

Die betreuenden Dozenten und Dozentinnen unterstützen die von ihnen betreuten Studierenden in methodischer und fachlicher Hinsicht bei der Themenwahl und

der Durchführung des On-the-Job-Projektes. Zu Beginn des Semesters findet eine persönliche Kick-off-Besprechung zur Eingrenzung des Themas, zur Planung und zur Festlegung von Meilensteinen statt. Dies kann entweder virtuell oder bei einem Präsenztermin erfolgen. Die Betreuung setzt sich während des Semesters fort und der oder die Betreuende hat auch die Möglichkeit, das beteiligte Unternehmen zu besuchen. Auch die abschließende fachliche und methodische Bewertung des Projektberichts erfolgt durch den Hochschulbetreuer bzw. die Hochschulbetreuerin und umfasst ein ausgearbeitetes Feedback. Für die Bewertung der Präsentation wird ein Zweitgutachten durch eine weitere beteiligte Dozentin bzw. einen Dozenten angefertigt.

Erwartungen an die Unternehmensbetreuerin/den Unternehmensbetreuer

Auch der oder die Betreuende aus dem Unternehmen hat die Aufgabe, die Studierenden jeweils bei der Themenfindung und der Eingrenzung des On-the-Job-Projekts zu unterstützen sowie fachlich und bei der Durchführung des Projekts im Arbeitskontext zu betreuen. Für eine erfolgreiche Umsetzung ist vor allem die Unterstützung in Bezug auf den Zugang zu Ressourcen und Informationen im Unternehmen sowie ein begleitendes Monitoring zum Projektstand notwendig. Eine generelle Dialogbereitschaft mit den Betreuenden vonseiten der Hochschule ist wünschenswert (Open University 2006).

2 Ausgestaltung von On-the-Job-Projekten im Heilbronner Modell

In allen berufsbegleitenden Studienprogrammen nach dem Heilbronner Modell ist ein On-the-Job-Projekt Bestandteil in jedem Semester. Als Pilotstudienprogramm startete im März 2012 der Bachelorstudiengang *Maschinenbau*. Im März 2013 liefen die Programme MBA *Unternehmensführung* und MBA *International Automotive Management* an.

2.1 Bachelorstudiengang Maschinenbau

Das im Bachelorstudiengang *Maschinenbau* jedes Semester stattfindende On-the-Job-Projekt entspricht einem Umfang von sechs CP. Die Inhalte der On-the-Job-Projekte werden dabei innerhalb eines bestimmten Themenkorridors für die ersten fünf Semester seitens der Studienprogrammleitung vorgegeben. Die Themenkorridore sind weit genug gefasst, damit die Studierenden ein Thema in ihrem Unternehmen finden, das idealerweise dem Tagesgeschäft entspringt oder zumindest dem Tagesgeschäft zuträglich ist. Beispielsweise können Rechercheprojekte oder Dokumentation erstellt werden. Im sechsten und siebten Semester sind die Themen in Absprache mit den betreuenden Dozenten und Dozentinnen frei wählbar.

2.2 MBA-Programme

Im Unterschied zum Bachelorstudiengang *Maschinenbau* findet in den MBA-Programmen in den ersten drei Semestern jeweils ein On-the-Job-Projekt im Umfang von acht CP statt. Die im vierten Semester anzufertigende Master-Thesis ist ebenfalls Theorie-Praxis-bezogen und findet in der Regel im Unternehmenskontext statt. In den MBA-Programmen können die Studierenden die Themenstellungen selbst auswählen und erhalten durch die Studienprogrammleitung einen individuellen Hochschulbetreuer bzw. eine -betreuerin passend zu ihrem Thema zugeteilt. Bei den MBA-Programmen liegt von Beginn an der Fokus auf der Förderung von Selbstständigkeit und Eigenverantwortung der Studierenden. Daraus leitet sich ein flexibles Betreuungsmodell ab, in dem die Studierenden ihren Bedarf nach Unterstützung selbst skalieren können. Die Benotung erfolgt analog zum Bachelorstudiengang *Maschinenbau* durch die Dozierenden, basierend auf einer Projektpräsentation und dem Projektbericht der Studierenden. Im Rahmen des kontinuierlichen Verbesserungsprozesses wurde ein Leitfaden für On-the-Job-Projekte für die MBA-Programme entwickelt.

2.3 Ablauf eines On-the-Job-Projektes

Der Ablauf von On-the-Job-Projekten gestaltet sich folgendermaßen:

- *Vor dem Studium:* Vor der Aufnahme des Studiums können Studieninteressierte bereits erste Informationen im Internet zu den Anforderungen und Vorteilen eines Studiums mit dem Element des Work-based Learning sammeln. Im Rahmen eines obligatorischen Beratungsgespräches erhalten die Studieninteressierten ausführliche und auf ihre Bedürfnisse und Fragen ausgerichtete Informationen, die auch die besondere Rolle und die Einbindung des Unternehmens (Anforderungen, Aufgaben) einbeziehen.
- *Vorbereitung im Studium:* Zu Beginn des Studiums werden die Studierenden durch die Studienprogrammleitung über das erste On-the-Job-Projektthema informiert. Hierfür steht eine Handreichung zum Konzept und zu den Erwartungen an die Projektarbeit zur Verfügung. Im Bachelorstudiengang *Maschinenbau* betreut ein Dozierender oder eine Dozierende – im Unterschied zu den MBA-Programmen – alle Studierenden eines Semesters, da diese ihr Projekt in einem gemeinsamen Themenkorridor bearbeiten. Im Anschluss an die Übergabe der Handreichung erfolgt eine Abstimmung zwischen Studierenden und den Betreuenden in der Hochschule, in der das geplante Projekt im entsprechenden Arbeitsumfeld konkretisiert wird. Die Studierenden erstellen ein Exposé und nach Rücksprache mit dem Hochschulbetreuer bzw. der Hochschulbetreuerin erfolgt die Projektfreigabe.

- **Durchführung:** In der Durchführungsphase erstellen die Studierenden je einen Projektplan, den sie mit ihren jeweiligen Unternehmens- und Hochschulbetreuenden besprechen. Nach der Beendigung des Projekts im Unternehmen erfolgt die abschließende Projektdokumentation.
- **Evaluation:** Die Bewertung erfolgt durch den Hochschuldozenten oder die Hochschuldozentin und basiert auf der Bewertung der Projektpräsentation und des Projektberichts.

In Abbildung 4 findet sich ein Ablaufplan zu den On-the-Job-Projekten im berufsbegleitenden Bachelorstudiengang *Maschinenbau*.

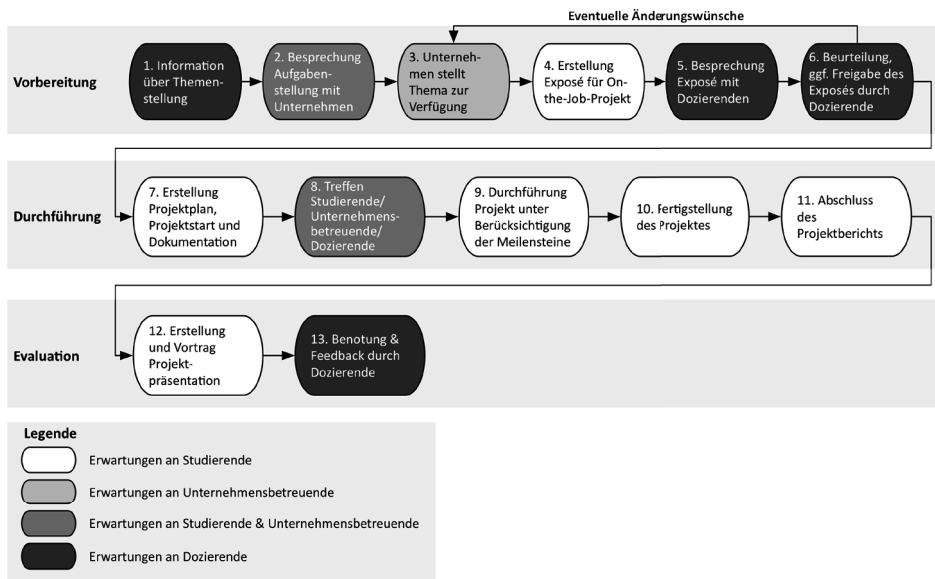


Abbildung 4: Ablauf der On-the-Job-Projekte im Bachelor *Maschinenbau* (eigene Darstellung)

3 Chancen und Herausforderungen der On-the-Job-Projekte

„Aber, also das Stärkste, wo auch das Unternehmen davon profitiert, das ist einfach der Reifeprozess. Der menschliche Reifeprozess, aber auch der Reifeprozess, was Strukturen und Herangehensweisen angeht.“ (Zitat eines Unternehmensbetreuers)

Die empirische Begleitforschung zeigt deutlich, dass die On-the-Job-Projekte von allen Akteuren als gewinnbringend wahrgenommen werden. Durch die On-the-Job-Projekte lassen sich exzellente Ideen zügig in der Praxis testen und umsetzen, Innovationen vorantreiben, und es erfolgt ein Rückfluss in die Lehre. Für Unternehmen stehen der Nutzen und die Verwertbarkeit der Projektarbeit im Vordergrund und sind daher die wesentlichen Determinanten für den Projekterfolg. Die Selbst- und Fremdeinschätzung bestätigt in diesem Zusammenhang eine fachliche

und persönliche Weiterentwicklung der Studierenden. Aus der Sicht der Betreuenden in den Unternehmen tragen die On-the-Job-Projekte zu einem ganzheitlichen Prozessverständnis bei, das heißt, die Studierenden kommen als Mitarbeitende in ‚ihren‘ Unternehmen mit neuen Abläufen und Prozessen in Berührung, mit denen sie zuvor noch nicht vertraut waren. Zudem führen die On-the-Job-Projekte zu einer Anerkennung im Kollegenkreis und verbessern die Kommunikationsfähigkeit der Studierenden. Die On-the-Job-Projekte werden wörtlich auch als ‚Reifeprozess‘ bezeichnet. Zudem fördert die Projektarbeit das persönliche Zeit- und Selbstmanagement und damit gleichermaßen Eigeninitiative und Selbstständigkeit.

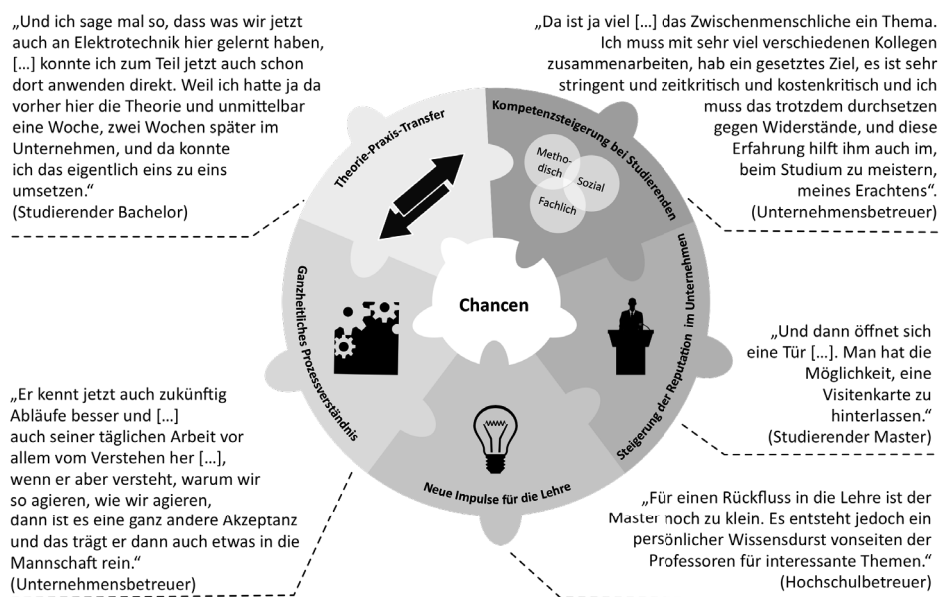


Abbildung 5: Chancen der On-the-Job-Projekte (eigene Darstellung)

Die empirische Begleitforschung hat gezeigt, dass die On-the-Job-Projekte zu einem persönlichen und kontinuierlichen Verbesserungsprozess der Fach-, Methoden- sowie Selbst- und Sozialkompetenzen führt (Köster et al. 2014). Dies wird erreicht durch

- Erweiterung von Fachwissen
- Aufbau von Kommunikationskompetenzen
- Verbesserung des wissenschaftlichen Schreibens und Arbeitens
- Steigerung der Reputation im Unternehmen und Anerkennung im Kollegenkreis
- Verbesserung der Fähigkeit, sich in neue Sachverhalte einzuarbeiten
- Fortschritte bei den Präsentationstechniken
- Erlernen von problemorientiertem Arbeiten
- Sammeln von Erfahrungen in der Projektplanung
- Fertigkeiten im Umgang mit MS-Office-Systemen
- Steigerung der Durchsetzungsfähigkeit

Neben der Kompetenzsteigerung bei den Studierenden fördert der intensive Austausch zwischen Hochschule und Wirtschaft durch die On-the-Job-Projekte innovative Ideen, die auch umgehend in der Praxis getestet werden können. Daraus ergeben sich aus Sicht der Dozierenden neue Impulse für die Lehre sowie wertvolle Kontakte für einen zukünftigen Austausch.

Wie bei einem innovativen Konzept nicht anders zu erwarten, wurden auch einige Herausforderungen bei der Durchführung der On-the-Job-Projekte genannt, die je nach Akteur unterschiedliche Ausprägungen haben.

3.1 Herausforderungen für die Studierenden

Aus Sicht der Studierenden ist ein gelungenes Zeitmanagement die zentrale Herausforderung bei der Durchführung der On-the-Job-Projekte, was auch gleichzeitig für die meisten die größte Hürde für erfolgreiche On-the-Job-Projekte darstellt. Um Zeiteffizienzeffekte zu erzielen, ist es notwendig, dass die Projekte tatsächlich aus dem Betrieb stammen und somit direkt am Arbeitsplatz bearbeitet werden können. Die meisten Studierenden investieren neben der täglichen Arbeit zusätzlich Zeit für die Berichterstattung und Vorbereitung der Präsentation. Der zeitliche Aufwand hierfür zeigt jedoch starke Unterschiede zwischen den Studierenden und hängt stark vom Projektthema, von der Eigeninitiative sowie von der Unterstützungsleistung des Unternehmensbetreuers oder der Unternehmensbetreuerin ab. In diesem Zusammenhang spielt auch das Selbstmanagement eine Rolle, das häufig beim ersten On-the-Job-Projekt noch wenig ausgereift ist. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass besonders berufsbegleitend Studierende des Bachelor-Programms zu Beginn ihres Studiums noch in das selbstständige Bearbeiten von Problemen im akademischen Sinn hineinfinden müssen.

3.2 Herausforderungen für die Unternehmensbetreuer und Unternehmensbetreuerinnen

Ebenso wie für die Studierenden selbst ist auch für die Unternehmensbetreuer und Unternehmensbetreuerinnen der Zeitaspekt eine Herausforderung. Die Betreuenden engagieren sich freiwillig und investieren zusätzlich Zeit in die Unterstützungsleistung. Auch hier ist der Zeitaufwand unterschiedlich und hängt zudem vom persönlichen Engagement des jeweiligen Betreuers oder der Betreuerin ab. Die Interviews ergeben, dass Zeitressourcen für persönliche Gespräche und Hilfestellungen notwendig sind, aber dass vor allem interne Absprachen und ggf. Abstimmungen mit angrenzenden Abteilungen sowie Kollegen und Kolleginnen entsprechend Zeit kosten. Diese sind aber notwendig, um die Studierenden bei der Umsetzung der Projektarbeit zu unterstützen. Die größte Problematik liegt jedoch häufig darin, den Zeitrahmen eines On-the-Job-Projekts mit dem Zeitrahmen des internen Projekts

zu synchronisieren. Für manche Unternehmen – insbesondere aus der Automobilbranche – ist darüber hinaus das Thema Geheimhaltung und Know-how-Abfluss eine entscheidende Herausforderung bei der Präsentation der On-the-Job-Projekte im abschließenden Kolloquium. Beispielsweise muss geeignetes Bildmaterial für Prototypen gefunden werden, um Firmenwissen zu schützen. Hierfür ist eine enge Absprache mit den Hochschulbetreuenden notwendig. Bisher konnten jedoch immer Wege gefunden werden, sodass die Studierenden dennoch aktuelle Fragestellungen in die Hochschule mit einbringen und die Ergebnisse präsentieren konnten und gleichzeitig alle Interessen gewahrt wurden.

3.3 Herausforderungen für die Hochschulbetreuer und Hochschulbetreuerinnen

Für die Hochschulbetreuer und Hochschulbetreuerinnen ist die wesentliche Herausforderung zu Beginn, ein geeignetes Thema in Absprache mit den Studierenden und ggf. den Unternehmen zu finden und einzugrenzen. Oftmals berichten die Hochschulbetreuer und Hochschulbetreuerinnen, dass in gemeinsamen Gesprächen neue Perspektiven und Möglichkeiten für ein Projektthema diskutiert werden müssen, um letztendlich auch die Akzeptanz und Unterstützung von der Arbeitgeberseite zu erhalten. Diese Dreiergespräche sind jedoch stark von der Initiative der Studierenden abhängig. Hier zeigen die Interviews, dass vonseiten aller Hochschulbetreuer und Hochschulbetreuerinnen eine hohe Bereitschaft vorhanden ist, sich über die Arbeitszeit hinaus zu engagieren, um mit den Arbeitgebern und Studierenden ins Gespräch zu kommen. Gleichzeitig jedoch wünschen sie sich ein stärkeres Engagement seitens der Betriebe. Hier wird häufig (noch) nicht die große Bedeutung gesehen, die Lebenslanges Lernen für die einzelnen Beschäftigten und somit auch für das gesamte Unternehmen in Form des organisationalen Lernens hat.

Die Interviews zeigen auch, dass es für die Dozierenden darüber hinaus herausfordernd ist, bei den Studierenden Verständnis und Interesse am Managen der On-the-Job-Projekte zu fördern. Zudem gilt es, die besondere Zielgruppe der beruflich Qualifizierten von Beginn an auf das akademische Lernen vorzubereiten, damit diese die Grundlagen und die Fähigkeit ausbauen, theoretische Bezüge zur praktischen Arbeit herzustellen, um die On-the-Job-Projekte auch wissenschaftlich einordnen zu können. Des Weiteren wird bei den Studierenden häufig eine ‚mentale Barriere‘ festgestellt: Es herrscht – laut Aussagen der Betreuer und Betreuerinnen – in vielen Betrieben der Produktionsbranche noch ein stark hierarchiegeprägtes Denken vor, sodass die Studierenden oftmals Hemmungen haben, ihre Vorgesetzten nach einem Projektthema zu fragen und um Unterstützung zu bitten. Auch kommen die meisten nur schwer zurecht mit einer Ablehnung dieser innovativen Lehr- und Lernform und/oder vorgeschlagener Themen durch die Arbeitgeberseite. Hier ist aus Sicht der Hochschulbetreuer und Hochschulbetreuerinnen ein persönliches Coaching notwendig, das sowohl die Durchsetzungsstärke als auch die Kommunikationsfähigkeit

der Studierenden ausbauen soll. Zu guter Letzt wurde, wie bei allen anderen beteiligten Akteuren, der Zeitaspekt in den Interviews genannt. Dies betrifft vor allem die Möglichkeit von – idealerweise – Dreier-Gesprächen in den Unternehmen, was zwar sehr effektiv ist, jedoch auch einen erhöhten zeitlichen Aufwand für die Dozierenden bedeutet.

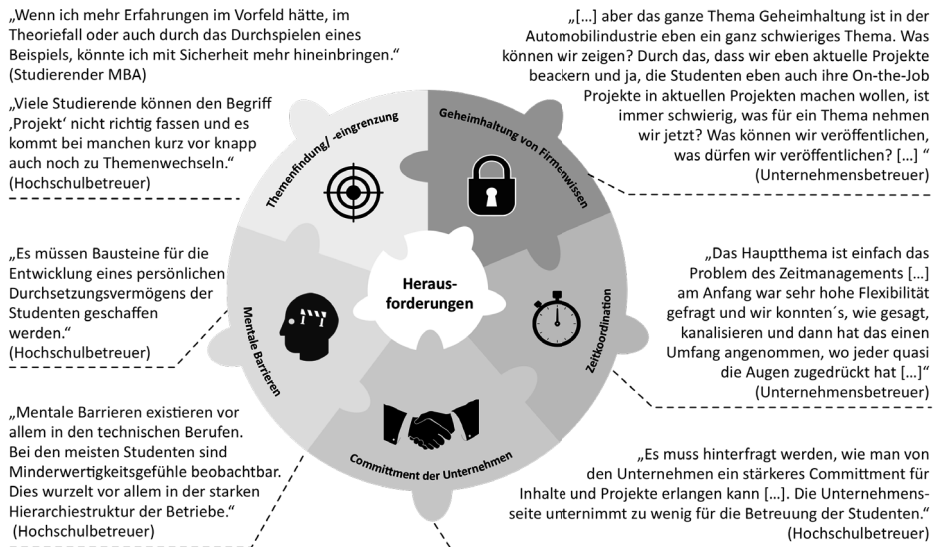


Abbildung 6: Herausforderungen der On-the-Job-Projekte (eigene Darstellung)

3.4 Lösungsansätze

In den Interviews mit den Hochschulbetreuern und Hochschulbetreuerinnen wurden einige Lösungsansätze für die beschriebenen Herausforderungen genannt. Diese betreffen drei Ebenen: (1) die *Verbesserung der Betreuungsleistungen* vonseiten der Arbeitgeber, (2) *Mentoring* und (3) *persönliches Coaching*. Von den Unternehmen soll zukünftig eine schriftliche Zusicherung der Unterstützung erfolgen, und zwar in Form eines Vertrages. Der Vertrag beinhaltet den Titel des Themas, den Namen des Betreuers oder der Betreuerin und eine verpflichtende Unterschrift. Darüber hinaus muss den Hochschulbetreuern und Hochschulbetreuerinnen zufolge zukünftig ein *Quality Guide* zur Kontakthaltung für den Beziehungsaufbau mit dem Unternehmen erarbeitet werden. Im Rahmen der On-the-Job-Projekte sollten den Hochschulbetreuern und Hochschulbetreuerinnen zufolge drei Termine, idealerweise mit allen beteiligten Akteuren, verpflichtend sein. Ein Lösungsansatz zur Verbesserung des Engagements bei den Arbeitgebern ist die Einrichtung eines *Mentoring*. Das On-the-Job-Projekt kann zusätzlich durch einen weiteren Mentor oder eine Mentorin aus dem Unternehmen, der bzw. die einer höheren Hierarchieebene angehört, begleitet werden, um Interessenkonflikten auf operativer Ebene entgegenzuwirken.

und dem strategischen Aspekt des lebenslangen Lernens in der Organisation Gewicht zu verleihen. Darüber hinaus gilt es, die Studierenden mit einem *Coaching* zu unterstützen, um deren Sozialkompetenzen bereits vor der Durchführung des ersten On-the-Job-Projekts stärker zu fördern. Hierfür wäre es möglich, externe Lehrbeauftragte bzw. Trainer und Trainerinnen mit einzubeziehen, die die Studierenden bei der Entwicklung persönlicher und sozialer Kompetenzen unterstützen.

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitforschung werden diese Verbesserungsansätze nun überprüft, reflektiert und weiterentwickelt – was immer auch Ressourcenallokationsüberlegungen einbezieht, seien sie zeitlicher oder monetärer Natur.

4 Fazit und Ausblick

In der Gesamtbetrachtung ist festzuhalten, dass die Dreieckskonstellation und Partnerschaft zwischen Studierenden, Unternehmen und Hochschule mit all ihren beteiligten Akteuren in einem Spannungsfeld von unterschiedlichen Interessen steht. In dieser Konstellation liegt zudem häufig eine Informationsasymmetrie bezüglich der On-the-Job-Projekte vor, wovon der Unternehmensbetreuer oder die Unternehmensbetreuerin meist am stärksten betroffen ist. Dies liegt unter anderem an dem genannten Problem des Hierarchiedenkens vieler Studierender, die Hemmungen haben, ihre Vorgesetzten stärker mit einzubeziehen sowie an den mentalen Barrieren, die sich hieraus ergeben.

Zudem ist die Dreieckskonstellation (Studierende – Unternehmen – Hochschule) ein sehr komplexes Konstrukt, da es die Heterogenität aller beteiligten Akteure gleichermaßen zu berücksichtigen gilt. Um eine heterogenitätsorientierte Lehr-Lern-Kultur zu etablieren, gilt es zukünftig, geeignete Mittel und Wege zu finden, wobei zwischen Maßnahmen zur Standardisierung und den Möglichkeiten zur Individualisierung für eine erfolgreiche Umsetzung von On-the-Job-Projekten abgewogen werden muss. Gerade das klassische, akademische System an deutschen Hochschulen ist durch die bestehenden Studien- und Prüfungsordnungen stark auf Standardisierung ausgelegt, insbesondere bei der Bewertung von Studienarbeiten und dem akademischen Kompetenzerwerb.

Im Gegensatz dazu zielt der didaktische Ansatz von Work-based Learning auf einen weniger standardisierten Kompetenzerwerb ab: Es geht um individualisiertes Lernen in einem Wechselspiel zwischen Theorie und Praxis. Dieser Ansatz lässt sich nur schwer mit den an Hochschulen üblichen standardisierten Bewertungskriterien vereinbaren. Die Begleitforschung und die Erfahrungen aus der Praxis zeigen jedoch, dass es im berufsbegleitenden Studium zu wahrnehmbaren Kompetenzsteigerungen mithilfe von Work-based Learning im Rahmen der On-the-Job-Projekte

kommt. Diese umfassen sowohl die Fach- als auch die Sozial- und Methodenkompetenzen². Deshalb kann der Ansatz als gewinnbringend eingestuft werden.

Gleichzeitig konnten Herausforderungen identifiziert werden, die sich bei der Umsetzung dieser in Deutschland noch sehr wenig verbreiteten Lehr- und Lernform in der Praxis ergeben. Für die Unternehmens- sowie Hochschulbetreuer und -betreuerinnen bedeutet es eine wesentliche Herausforderung, neben dem Tagesgeschäft auch ausreichend Zeit für die Unterstützung der Studierenden zu finden. Aus Studierendensicht ist das persönliche Zeit- und Selbstmanagement eine der größten Schwierigkeiten, die es zu meistern gilt. Insbesondere die Gespräche mit den Hochschulbetreuern und Hochschulbetreuerinnen zeigen, dass diese sich einen stärkeren Austausch mit den Unternehmen wünschen. Oftmals werden keine verbindlichen Zusagen für die Unterstützungsleistung im Rahmen der Projektarbeit gemacht. Bei den Studierenden bemängeln die betreuenden Dozierenden vor allem eine fehlende akademische Denkweise, mangelnde Durchsetzungs- und Kommunikationsfähigkeit sowie ein zu geringes Selbstbewusstsein gegenüber Vorgesetzten, wenn es um die Einforderung von Unterstützungsleistungen bei den On-the-Job-Projekten geht. Diese Herausforderungen gilt es in den zukünftigen Semestern zu meistern.

Für alle Akteure gilt, dass die Synergien einer stärkeren Theorie-Praxis-Verzahnung nach dem Heilbronner Modell nur dann nachhaltig zu verbessern sind, wenn auf allen Seiten gleichermaßen die Bereitschaft besteht, sich nicht nur am Nutzen, sondern auch an den Kosten zu beteiligen. Dies erfordert ein gestärktes Bewusstsein hinsichtlich der Bedeutung von Lebenslangem Lernen sowie neuer Lehr- und Lernformen im sich stark verändernden gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Umfeld.

Literatur

- AK DQR (2011): *Deutscher Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. Verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) am 22. März 2011.* URL: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [20.10.2015].
- Boud, D./Solomon, N. (2001): *Work-based learning: A new higher education?* Maidenhead: Open-University Press.
- Brennan, J./Little, B. (1996): *A review of work based learning in higher education.* Milton Keynes: The Open University. URL: <https://www.open.ac.uk/cheri/documents/Areviewofworkbasedlearninginhighereducation.pdf> [20.10.2015].
- Köster, K./Schiedhelm, M./Schöne, S./Stettner, J. (2014): *Von Wissen zu Kompetenz – Erfahrungen mit dem Work-Based Learning Ansatz in den berufsbegleitenden Studiengängen der Hochschule Heilbronn.* URL: https://www.hs-heilbronn.de/6221072/Von-Wissen-zu-Kompetenz-Erfahrungen-mit-dem-Work-Based-Learning-Ansatz-31_03_2014.pdf [20.10.2015].

2 Allerdings bedürfen die Sozialkompetenzen und deren Ausbau noch stärkerer Unterstützung (Coaching als Lösungsansatz).

- Lester, S./Costley, C. (2010): Work-based learning at higher education level: Value practice and critique. In: *Studies in Higher Education*. 35(5). S. 561–575.
- Meister, D. M. (2004): Trends bei Erwartungen und Ansprüchen an Weiterbildung im Kontext gewandelter Arbeitsverhältnisse. In: *REPORT*. 27(1). URL: <http://www.die-bonn.de/doks/meistero401.pdf> [20.10.2015].
- Minks, K.-H./Netz, N./Völk, D. (2011): Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven. In: *HIS: Forum Hochschule*. 2011(11). URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201111.pdf [20.10.2015].
- Open University (2006): *Work-based learning: models and approaches*. Milton Keynes: The Open University. URL: <http://www.open.ac.uk/cobe/docs/COBE-WBL-booklet.pdf> [20.10.2015].
- Rump, J./Eilers, S. (2006): Lernen im Wandel – Auf dem Weg zur lebenslangen Qualifizierung. In: Loebe, H. (Hrsg.): *Weiterbildung auf dem Prüfstand*. Bertelsmann: Bielefeld. S. 87–113.
- Rump, J./Eilers, S. (2013): Trends in der Arbeitswelt – Was Unternehmen heute für morgen wissen sollten. In: bwgV-Akademie (Hrsg.): *6 Jahrzehnte – gemeinsam voraus*. Karlsruhe. S. 26–27.
- Schubarth, W./Speck, K. (2013): *Employability und Praxisbezüge im wissenschaftlichen Studium*. HRK-Fachgutachten ausgearbeitet für die HRK. URL: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Fachgutachten_Employability.pdf [20.10.2015].

Theory and Practice in Work-Based Learning

An English Case Study

This chapter analyses three themes: the role(s) of tutors, the linking of theory to practice and the assessment of competence with reference to the development of work-based learning (WBL) in the UK and elsewhere, using a framework developed at the University of Chester as a case study. There are various models of WBL in British higher education, each an attempt to create frameworks for learning that are as relevant as possible to the needs of adults in work. The development of WBL represents an attempt to solve some of the problems associated with traditional pedagogic practices, within the confines of a traditional academic assessment framework. Of interest to a German readership is the extent to which such pedagogic practices have been able to develop within the confines of otherwise conventional universities. The present case study of one WBL programme, the Work Based and Integrative Studies (WBIS) at the University of Chester, is, we believe among the most flexible higher education frameworks anywhere. It illustrates how far higher education can be developed to accommodate the needs of learners in the workplace.

The chapter sets out how and why WBL has evolved in UK universities. It is due in part to external pressure from employers and the government. But it is also the product of criticisms of traditional pedagogic approaches by tutors, often drawing upon developments in learning theory and practice and changing conceptions of knowledge. The development of WBL programmes like WBIS has been very much led by tutors, reflecting the relative autonomy of UK academic practitioners. Practice has been greatly aided by the complete adoption in the UK of the European Qualifications Framework (EQF). Indeed it is only when we see how EQF can be adapted to meet the needs of contemporary learners that we can begin to understand its true purpose.

1 Defining Work-Based Learning

The development of WBL programmes in British universities in the past twenty years has been, in part at least, a conscious attempt to break down the traditional barriers between formal and experiential learning and between theory and practice. There is no agreed-upon definition of what constitutes WBL other than it is an attempt to formalise learning and confer academic awards for learning which occurs either in the workplace or is relevant to the needs of those in work. Work-based learning is a form of adult education which overlaps with a number of educational and training concepts, such as: practice-based professional learning, knowledge

management, continuing professional development, lifelong learning and human resource development.

At minimum, WBL requires students to complete a workplace project as part of an otherwise conventional academic programme. In its most developed forms, WBL involves the delivery of an entire programme leading to a recognised award, such as a Bachelor or Postgraduate degree either negotiated with or created by an employing organisation and/or with individual members of the workforce (Nottingham 2012). In this sense it has six characteristics (Boud/Solomon 2001): First it involves a partnership between the university and those in work to create learning opportunities in the workplace. Second, learners are typically employees of an employing organisation or are otherwise engaged in the labour market. Third, the programme is derived from the needs of the workplace rather than a curriculum based upon subject discipline. Fourth, the content and level of the programme is decided after an evaluation of learners' experience and need to learn rather than pre-existing qualifications. Fifth, learning projects are undertaken in the workplace. Sixth, assessment is conducted by the awarding university with reference to standards and levels which are transdisciplinary in nature.

There is no body of literature which can be said to constitute an underlying unifying theory of work-based learning; it is best described as a type of educational practice. The most significant writer in the field is Boud (2001, 2007; Boud/Cressey/Docherty 2006) who, along with his various collaborators, has constructed a body of work underpinning practice at a number of UK universities. Useful summaries of underpinning principles and practice are also contained in the work of Raelin (1999, 2008) and Lester and Costley (2010).

2 The Development of Work-Based Learning

University programmes identified as 'work-based learning' began in England during the early 1990s. Pioneer institutions include the University of East London and Leeds Metropolitan University but the first to successfully introduce WBL was the University of Middlesex with its first work-based learning programme in 1995 (University of Middlesex, undated). The pioneers were followed a few years later by the University of Chester, University of Portsmouth and University of Derby. Since that time the concept has gradually spread throughout UK universities, notably in newer, more vocationally oriented institutions. There are no official figures on the extent of WBL or the number of universities engaged in it. WBL is not yet recognised as a 'subject' by the UK Higher Education Statistics Authority and the largest survey of practices is nearly 10 years old (Nixon et al. 2006). From personal contacts and observations, I estimate there are between 40 and 50 universities in England and Wales with significant WBL centres or programmes.

3 Drivers for Change: Why WBL Came into Being

Universities in the UK enjoy a high degree of autonomy at both institutional and faculty levels. This has the advantage of enabling 'bottom up' initiatives to respond to external change. A disadvantage is a lack of uniformity. There are a variety of regulatory and advisory mechanisms within which universities operate but these are not prescriptive. The most important organisation is the Quality Assurance Agency (QAA) which provides advice and monitors standards. Of relevance here are the guidelines the QAA produces on learning levels and learning outcomes, against which students are assessed (Quality Assurance Agency 2008). These are generic for all subjects, academic and vocational. The guidance QAA provides emphasises the attainment of demonstrable subject mastery and cognitive development rather than competences.

The freedom to innovate has resulted in the development of WBL programmes. A number of drivers for change can be identified, although it is difficult to say which is the most important. In Germany and in many other nations there has been concern about the gap between formal education and the world of work for some time. A number of reports from government and employers have been deeply critical of the relevance of a university education as preparation for employment or its suitability for those already working (Department for Education and Employment (DfEE) 1998; Sutherland 1998; Department for Education and Skills 2003).

In addition to external criticism, many educationalists have also questioned the relevance of traditional curricula and the seeming inability of universities to adapt to the changing requirements of wider society, especially the workplace. Perhaps surprisingly many of the critics are in the field of business and management education. One of the most prominent of the critics is also one of the world's leading theorists. Mintzberg (2004) argues that management education has followed a model of subject based upon the physical sciences where instruction is divorced from the context of situated practice. Within the wider literature, the term 'relevance gap' is used to describe the gulf between what is conventionally taught and researched in university business faculties and the practice of business (Worrall 2008; Syed/Mingers/Murray 2009; Marcos/Denyer 2012; Paton/Chia/Burt 2014).

A further driver for change has been the perceived narrowness of the roles performed by many universities (teaching full time students and research) and their over-dependence on state funding. During the past twenty years, many UK universities have developed a 'Third Mission' which involves raising income by engaging in more commercial activities, including learning programmes for businesses (Lambert 2003). WBL, with its more flexible delivery and emphasis upon the direct application of learning has enabled universities to recruit students and hence increase income it would otherwise be unable to attract.

4 Revised Approaches to Learning in Work-Based Learning

At the level of the educational practitioner there has also been interest in adopting new forms of pedagogy. Empirical evidence has demonstrated that many of the favoured pedagogic methods in universities are not very effective in facilitating learning. Since the early 1970s, the value of the principal mechanism, lectures, for delivering learning in higher education has been questioned. While lectures are an effective means of transmitting information, they are a poor method for inculcating deeper learning involving changed understanding (Bligh 2000). It has also long been recognised that traditional delivery – in person, on campus, following a set curriculum – may meet the needs of younger, full time students but is not very suitable for most adult learners (Tight 2009). Not only is the delivery mode unsuitable but also didactic instruction in a subject discipline is likely to be inappropriate for older learners (Knowles/Holton/Swanson 1998).

Further attacks on traditional pedagogic methods resulted from developments in theories of learning and knowledge. The starting point for these developments is Dewey (1910), who is usually regarded as the first to consider how we learn to do things in all contexts, not just classrooms. Following Dewey's initial work, two further important strands of thinking were developed: experiential and reflective learning. Experiential learning – the belief that learning is usually gained from direct, lived experience rather than a curriculum delivered through instruction – was first developed by Lewin in the 1940s (Lewin 1951). Both Dewey and Lewin have influenced pedagogical practices in American universities, some of which, from the 1930s, began to accept demonstrated experiential learning as the basis for admission to programmes and later as a component part of programmes (Travers 2012). Such practices spread from the US to the UK (where it is usually known as the Accreditation of Prior Learning: APL), most especially after the creation of a charitable body called the Learning from Experience Trust (LET) in 1986. LET played an important role in establishing such practices in many of the universities which have subsequently become prominent in WBL.

The other major theoretical development deriving from Dewey's legacy is reflective learning – the idea that we can consciously create learning from experience by a deliberate and active thought process. Important writers in this context are Kolb (1984) and Schön (1992). Reflective learning has been highly influential in some professions, such as medicine and nursing, social work and law. Along with experiential learning, it has formed the bedrock upon which much WBL is founded although it is not considered sufficient as the sole basis for awarding academic credit. Lewin himself was aware of the self-reinforcing effect experience can have on learning and the potential for solipsism, and so advocated external dialogue. Such dialogue is a useful tool but not always practical for every work-based learner. WBL in higher education therefore seeks to create direct linkages between the experience of the learner in the workplace and the more formal forms of knowledge at universities: theory and empirical evidence. As W. Edwards Deming observed, "Experience by itself teaches

nothing [...] Without theory, experience has no meaning. Without theory, one has no questions to ask. Hence, without theory, there is no learning” (Deming 1994).

Other leading concepts incorporated into work-based learning include student-centred learning (Rogers/Freiberg 1994), which places the interests of the learner before those of the educator and administrator, transformative learning (Mezirow 1991), which seeks to enable learners to question basic assumptions about their understanding of their roles and situations and situated learning, which holds that learning is for the most part a process of personal exchange within a specific social setting, notably the workplace (Lave/Wenger 1991). In contrast to more traditional approaches to learning – directed by tutors with a set programme of didactic instruction, reading lists and so on – in work-based learning there is greater emphasis on facilitation to help learners meet their own learning needs. This approach draws heavily upon the work of Stephen Brookfield and his ideas on self-directed learning (Brookfield 1985). Other theorists have drawn attention to the way such learning occurs, whether in a professional context (Eraut 1994), planned and structured (Billet 2001, 2006) or unplanned and incidental (Marsick/Watkins 1990).

In addition to theoretical developments, WBL has exploited and incorporated a number of practical pedagogical developments. The more widespread modernization of higher education, especially in the European Higher Education Area, has greatly assisted the process of translating flexible work-based learning into academic credit (Trowler 1998). This includes the introduction of formal learning outcomes at the level of programme and unit/module, which has resulted in greater clarity about what a student is expected to learn (UDACE 1992). Similarly, the formalisation of learning level descriptors has greatly assisted in understanding the level of analysis of experience (Bloom 1956) and the creation of a pan-European system of academic credit (European Credit Transfer System: ECTS) has assisted in the translation of experiential work-based learning into formal accredited learning. These three developments have created the basic architecture around which programs can be constructed and credit awarded, especially on fully negotiable WBL programmes where credit is used as a form of educational currency.

Another device, learning contracts, has become a practical mechanism for students to articulate their learning needs into a formal, constituted and accredited pathway of learning either for a whole curriculum, as in the case of negotiated awards (see below) or within units/modules (Knowles 1980). WBL pedagogical practice has also benefited from a more sophisticated understanding of the purpose of assessment. The traditional emphasis in conventional programmes – where learning is assumed to occur at the point of instruction and assessment regarded as testing that learning – has been replaced by an emphasis on formative assessment (Scriven 1967), which is designed to deepen and enhance learning and the ability to learn autonomously. In such an approach, the learner is responsible for his/her own guided investigation, the results of which are then formally assessed. Instead of being regarded principally as a process of grading and awarding credit, assessment is viewed as the mechanism

by which students engage in learning, an approach called ‘assessment for learning’ (Wiggins 1998). Another important practical development is “instructional scaffolding” whereby students are given help tailored to their particular learning needs to reach achievable objectives (Wertsch 1985; Vygotsky 1978). To help students reflect on their experiences, reflective cycles such as those developed by Burrows (1995), Gibbs (1988) and Johns (1995) are used to frame assignments and techniques, such as the Critical Incident Technique (Flanagan 1954) used to assist in the process of developing the ability to critically reflect on lived experience.

5 Broader Concepts of Knowledge in WBL

The development of revised pedagogies in WBL has also forced reconsideration not only of what is learned but of what knowledge has been created as a result of the learning (Young 2008). Scott’s (2014) view, that learning is epistemic or knowledge building as part of a wider social activity, is also widely shared among WBL practitioners. This has led to a quest for what we might regard as the legitimization of the knowledge created in WBL programmes.

The organising principle in the modern western university is subject discipline. On campuses it is widely believed that knowledge created within disciplines is the sole source of legitimate knowledge (Becher 1989; Trowler/Saunders/Bamber 2012). Subject discipline knowledge is considered universal and generic: the task of academic tutors is therefore to research to increase the sum total of human knowledge and provide instruction to students, usually didactically, in that knowledge and the ways in which it is created. The creation of formal subject discipline knowledge is governed by rules on theorising and empirical verification designed to ensure rigour, such that less formal bodies of knowledge, less formally conceived and tested are regarded as lacking legitimacy. The keepers of such knowledge are those who create it and they therefore act as gatekeepers for verifying the authenticity of new knowledge via the process of peer review (Gibbons et al. 1994). Peer review ensures the continuing legitimacy of formal subject knowledge.

As Tuomi (2015) argues, the modern conception of a university is structured in a way suitable for an industrial age but less suitable for the post-industrial twenty-first century where knowledge, to use Nowotny’s (1993) phrase is more “socially distributed”. In part this is due to technological innovations but it is also recognition that much of our much important knowledge is created and held within organisations, professions and other groups of practitioners (Nonaka/von Krogh/Voelpel 2006). Gibbons et al. (1994) distinguish between the formal knowledge created and held in universities and other traditional centres of learning, which they characterise as ‘Mode 1’ knowledge, and the more distributed type they term ‘Mode 2’ knowledge. Mode 2 is generated for a specific purpose and is often context bound; it does not aspire to universal generalisation. In place of peer review the creators of such knowledge are accountable to (often multiple) stakeholders in specific contexts. Mode 2

may incorporate subject discipline knowledge, interdisciplinary, multidisciplinary and transdisciplinary knowledge (Nicolescu 2002).

Mode 2 knowledge is not just created for different purposes and held in different places, it also obeys different rules on creation and theorising. Whereas Mode 1 knowledge has some sort of relationship with formal theory, practice knowledge is characterised by its use of informal theories. Argyris and Schön (1978) make a distinction between ‘espoused theory’ and ‘theory in use’ to distinguish between the informal theories practitioners believe drive their actions and those theories implicit in what they actually do. Practitioners do not engage in formal theory construction and testing in the same way as academic researchers do. That is not to say their ‘working theories’ or in Lev Vygotsky’s (1986) phrase “everyday concept development” is inferior to formal theories. Informal theories simply serve a different purpose. Moreover, unlike Mode 1 knowledge much Mode 2 knowledge may not even be articulated but simply assumed and shared by individuals and groups (Polanyi 1983).

WBL that is focussed upon the creation of practice knowledge aims to create personal knowledge not just for knowing but as the basis for practical actions. WBL practitioners have therefore drawn upon the renewed interest in Aristotle to conceptualise practice knowledge for practical application, in particular Praxis, which we can broadly translate as ethically informed practical actions based upon reasoned judgement (Carr/Kemmis 1986) and Phronesis which can be broadly translated as knowledge containing principles for practical actions (Flyvberg 2001).

6 An Example of WBL: The Work Based and Integrative Studies (WBIS) Programme at the University of Chester

Readers interested in the varieties of WBL practiced in the UK are directed to Kettle (2013) who provides many examples of the ways in which flexible programmes have been developed with and for employers. In this chapter, one example is considered in more detail.

The University of Chester was founded in 1839 as a theological and teaching college. It is not a research-intensive university but principally focuses on teaching full time undergraduates. Since 1980/81, all full time undergraduates at Chester pursuing non-vocational degrees have undertaken some form of learning in the workplace as part of their studies. For the first decade this was undertaken on a pass/fail basis only, no credits were awarded. Outside help was sought and a small government grant awarded in 1990–1992 drew upon the expertise of the Learning from Experience Trust (LET). The first cohort to receive academic credit for experiential learning in the workplace at the University of Chester was in 1991 when 25 students completed the Work-Based Learning Module. Since 1996, all students pursuing non-vocational degrees at Chester have been required to undertake some form of experiential learning; the majority opts for the Work-Based Learning Module.

As of 1998 a second model of experiential workplace learning has been developed: the Work Based and Integrative Studies (WBIS) programme for adults in full time work. WBIS is an example of a pre-validated WBL programme, sometimes known as a 'shell' framework since students are free to negotiate their award title and programme of learning ('pathway') within it. Academic pathways and award titles within WBIS are negotiated either for individual students or cohorts. Award titles also indicate the degree as belonging to the WBIS programme; for example, a student may obtain a 'Bachelor of Arts (BA) in Leadership in Health Services (WBIS)' or 'Master of Arts (MA) in Urban Regeneration Practice (WBIS)'. Although there is no such thing as a typical WBIS student, they are very often mid-career professionals looking to gain qualifications relevant to their practice. Such students rarely wish to complete a full Bachelor or Masters degree, at least initially. It is therefore common for students to opt for shorter, interim awards such as a Postgraduate Certificate (30 credits ECTS).

The determination of curriculum and content is a matter of negotiation between students and tutors. The guiding principles are that the study programme should be relevant to the learning needs of the students in relation to their work; the programme should be coherent, progressive and the award title should accurately reflect the curriculum. Within their programme of studies, students are permitted to obtain academic credit for previous learning achievements, both formal (that is certificated) and experiential. University regulations at Chester allow an award to be conferred where up to two thirds of the credit requirement can be obtained through the Accreditation of Prior Learning (APL). APL can be awarded in two ways. Accreditation of Prior Certificated Learning (APCL) is permissible where a student has an existing academic qualification (obtained within the previous five years) of the same level and in an area relevant to the planned WBIS award. Awarding credit in such circumstances is fairly straightforward, following checks on the veracity of the claim.

In other circumstances students can make claims on the basis of experiential learning: the Accreditation of Prior Experiential Learning (APEL). APEL claims can be made in three sets of circumstances: Where a student holds a formal qualification but it is not current, he/she can make a claim based on a demonstration of how formal knowledge inherent in the qualification has been applied in practice. Where a student holds an unaccredited qualification which nonetheless has content relevant to higher education, he/she can make a claim, for example based on a qualification provided by a professional body or training agency. A third way is where a student has no existing qualification but has a wealth of practical experience to draw upon which lends itself to higher level study and analysis.

Credit may be awarded after the student provides evidence for the claim and writes a reflective review (the review must have up to half the word count of an assignment for the volume of credit sought). In the review the student outlines the relevant experience, reflects upon the experience within the context of authorita-

tive literature and then details how his/her practice has changed following such formal reflective thinking. Credit is therefore not simply awarded for experience; it is awarded on the basis of the student being able to demonstrate the ability to learn from the experience and the critical application of literature. This practice is known as the 'developmental' approach to awarding credit for prior learning rather than simple 'credit exchange' where a student simply presents a portfolio (Butterworth 1992).

To understand how the developmental approach works in practice, let us take as an example a claim for 20 ECTS credits at Level 7 (Masters) based upon past professional experience. Following advice from the tutor on the suitability of the experience and relevant academic literature, the student would submit a file comprising of a portfolio of evidence accompanied by a reflective review of 5000 to 6000 words. The review follows a prescribed format in three parts: The first part describes the experience and is cross referenced with the evidence presented in the appended portfolio. The second part of the review analyses the experience with reference to leading, authoritative, academic and professional literature. The third part summarises the learning from the experience and indicates any likely changes to future practices. The reflective review is assessed according to standard academic level descriptors and such generic credit is assessed on a pass/fail basis.

In addition to awarding credit for past experiential learning, WBIS also allows students to obtain credit for new, purpose designed experiential learning in either single, double or triple modules (i.e. either 10, 20 or 30 ECTS credits), known as 'Negotiated Experiential Learning Modules' (NELMs). With the help of tutors, students identify workplace projects for a specific number of credits. Specific learning outcomes, intended outcomes, learning resources and so on are negotiated with the student using a standard template – a Negotiated Experiential Learning Agreement (NELA) adapted for the specific project. As with prior experiential learning, assessment for NELMs is concerned with learning, rather than competence. As part of the assessment, students are encouraged to produce workplace artefacts, typically reports as the basis for action. These are not assessed by tutors; as products of practice knowledge, the value is assessed by practitioners rather than academics. Along with the artefact, the student must submit a reflective review, which includes a description of the project, an analysis informed by the relevant literature and a summary of the learning. Academic tutors conduct the assessment of the learning inherent in the reflective review. As with all other assignments, standard academic conventions on referencing and other matters are required. The assessment of new experiential learning is graded in the same way as any other module.

The use of experiential learning in WBIS constitutes the 'work-based' part of the title of the programme. Although experiential learning forms the bedrock of WBIS, it has always been recognised that experiential learning alone does not always meet the learning needs of students. Students are therefore able to study traditional subject disciplines where these are relevant to their needs. The combination of knowledge

from experience with academic knowledge explains the reference to 'Integrative' in the WBIS acronym. In most instances the need to complete subject discipline modules is due to a requirement for technical knowledge prior to application or for generic subjects. Popular generic subjects include project management, leadership, team work and finance. Such subjects are relevant where the student has identified a need for specialist knowledge or anticipates a future requirement. As previously mentioned, many mid-career professionals are attracted to the programme because of the need for some formal knowledge in newly acquired positions of responsibility. Some formal instruction in the principles of budget setting and management for example, are often highly relevant to their needs.

Even when students study subject discipline modules, the learning strategy always emphasises application. For example, someone studying budget setting and management who does not have financial responsibility will be encouraged to spend time with those who do, to at least get a flavour for the practice. To help illustrate how WBIS works in practice let us take the example of one student we will call Tim.

An Example of a WBIS Student

Tim is in his early thirties and left school at 16 without taking the exams that would have enabled him to attend university at 18. He has well developed IT skills and used them to work as a freelancer before working exclusively for a small civil engineering company owned by two partners. His role gradually expanded and he is now a manager for the company, responsible for all day-to-day operational matters.

Tim now wants to complete a Bachelor degree and his full, negotiated award title is BA (Honours) Business and Project Management (WBIS). At Level 4, Tim began like most WBIS students by completing the 'Self Review and Negotiation of Learning' module which enabled him to review his learning achievements, identify where he could make claims for past learning, assess his future learning needs and create a relevant curriculum. Furthermore, the module helped sensitise Tim to reflective learning. He completed Level 4 through a combination of APEL claims, based on his work experience, and subject discipline modules. Tim completed one module (on Human Resource Management) in the traditional way by attending lectures – just so he had the experience. Mostly, Tim completed modules online.

Tim found online learning suited him; he completed 60 of the 90 credits at Level 5 by making APEL claims based on the completion of units created by the Saylor Foundation, a MOOC. In each case he presented a certificate to demonstrate he had completed the automated assessment and wrote a reflective review to demonstrate his familiarity with the leading literature and described how he had applied his learning in practice; for example, completion of a course in microeconomics led to a change in pricing policy in the company.

At level 6, Tim continues to use a combination of approaches. He has studied project management formally and has used it as the basis for current experiential learning in a workplace. He has also completed a project to investigate the best options for pension provision for employees of his company.

7 The Role of the WBIS Tutor

In WBIS the role of the tutor is considerably more complex than in a conventional programme. The importance of facilitation and emphasis on learning in work-based programmes has already been mentioned. The role of the tutor in WBIS is therefore less the traditional “sage on the stage” but more “guide on the side”, to borrow King’s (1993) terminology. WBIS tutors act as learning guides and coaches, enabling students to identify their own learning needs, translate those needs into a coherent programme of academic study and facilitate students’ cognitive development as evidenced by their assessment. Part of the process is therefore capturing existing learning (APL), helping students define their learning needs and translating this into an award and curriculum. New tutors have to learn how to capture formal learning (credit-bearing qualifications from within the EHEA), informal or experiential learning from professional practice and non-formal learning (professional qualifications, CPD, non EHEA formal qualifications). Tutors must be able to quantify such learning at the appropriate level, understand EQF, the mechanics of how a degree is constructed and the regulations of the university which governs these matters. Most academics are focussed upon subject, delivery and assessment and may only be involved in the formal construction of a programme every five years. For a WBIS tutor, constructing a programme is an everyday event.

Some aspects of the role of the tutor are shared by all – such as an ability to provide effective formative assessment – but there are also specialisms, such as facilitating research projects or the creation of e-learning materials. Recruitment of students depends to a large degree on the ability of tutors to adopt entrepreneurial behaviours. Close, collaborative teamwork is an essential part of the tutor’s role, to a degree sometimes lacking in traditional academic teams.

8 Theory and Practice in WBIS

As was discussed above, although WBIS is essentially an experiential learning framework, it does not dispense with academic theory but seeks to integrate it in ways which are meaningful to learners. In WBIS the context of the student determines the relevance and utility of theory. Theory is used in two ways: First, as we have seen, it is used to deepen existing practice knowledge by helping students to see their own lived experiences afresh. Exposure to theory enables students to see different perspectives, deepen understanding and crystallise their own thoughts. Second, theory is used as the basis for future experiential learning, either in the form of specific technical knowledge or more generic knowledge. An important aspect of tutors’ work is to ensure that students are able to use theory critically and to distinguish what is directly relevant and also authoritative.

9 Competences in WBIS

WBIS tutors recognise the distinctive nature of practice knowledge and its successful application in purposeful actions – what we can call ‘competences’. Tutors also recognise that practitioners, especially (to use Lave and Wenger’s (1991) term) “legitimate participants”, are best able to judge the competence of other practitioners, especially of more junior or ‘peripheral participants’. The role of the tutor is therefore transformed from subject expert and didactic instructor to someone whose special claim to expertise rests upon their ability to assist with the learning process. Tutors have a practice-based understanding of learning and experience in translating experiential learning into formal academic credit and qualifications. Tutors also have understanding of formal (Mode 1) knowledge, which they believe can contribute to successful reflective learning although Mode 1 knowledge would not be sufficient in and of itself. Tutors attempt to assist with the development of competence by focusing on reflective learning and the application of formal knowledge to real life problems but they do not claim to be able to assess the achievement of competence. Tutors assess the learning of students and require a statement of applied learning in practice. The arbiters of whether such practice is beneficial, that is competence is achieved or enhanced, rests upon the judgement of workplace. As previously outlined, students submit two elements for their assignments as part of the total required word count. For academic assessment purposes, the student submits a reflective review, which obeys academic conventions and provides the informed rationale for proposed changes to practice. Accompanying the review are what are termed ‘artefacts’ – internal workplace reports and presentations which are intended as the basis for real world change. Although submitted, the artefacts are assessed not by WBIS tutors but by practitioners who can evaluate them based on their own professional experience. The tutor only assesses the reflective review, which contains the underpinning intellectual rationale for the artefact. It is this rationale that is deemed to constitute the learning and is regarded as the province of the academic tutor.

10 Conclusions

The present case study cannot answer the practical dilemmas facing German vocational tutors who wish to introduce WBL into their own universities. Although WBIS and other WBL programmes like it are now well-established features in many British universities, establishing them has been a struggle. As we have seen, there have been a number of key drivers for change although it would be a mistake to under-estimate the degree of resistance to WBL programmes in some parts of the university. Universities are highly conservative institutions, rightly wary of potential threats to their reputation. British universities are inspected every five years by the Quality Assurance Agency and its commendation of WBIS in its 2010 review

considerably strengthened the programme's position with regard to the rest of the University (Quality Assurance Agency 2010).

Despite the spread of WBL in the UK and its ability to resolve many of the conundrums surrounding the delivery of vocational higher education, WBL remains a very small part of the output of UK universities. The flexibility of WBIS has made it one of the more successful WBL programmes, with approximately 1500 students currently registered. Attempts to transfer practices beyond the UK to other European countries, including Germany, have not been successful (Devins 2013; Schmidt/Gibbs 2009). There are many institutional barriers to overcome; however, with attention, understanding and persistence change may still be introduced successfully over time.

References

- Argyris, C./Schön, D. (1978): *Organizational learning: A theory of action perspective*. Reading (MA): Addison-Wesley.
- Becher, T. (1989): *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: Open University Press.
- Billett, S. (2001): *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Sydney: Allen and Unwin.
- Billett, S. (2006): *Work, change and workers*. Dordrecht: Springer.
- Bligh, D. (2000): *What's the use of lectures?* San Francisco: Jossey-Bass.
- Bloom, B. (1956): *A taxonomy of cognitive objectives*. New York: McKay.
- Boud, D. (2001): *Peer learning in higher education: Learning from and with each other*. London: Kogan Page.
- Boud, D. (2007): *Rethinking assessment for higher education: Learning for the longer term*. London: Routledge.
- Boud, D./Cressey, P./Docherty, P. (2006): *Productive reflection at work: Learning for changing organisations*. London: Routledge.
- Boud, D./Solomon, N. (2001): *Work-based learning: A new higher education?* Buckingham: SREA and Open University Press.
- Brookfield, S. (1985): *Self-directed learning: from theory to practice: New directions for continuing education*. San Francisco: Jossey Bass.
- Burrows, D. (1995): The nurse teacher's role in the promotion of reflective practice. In: *Nurse Education Today*. 15(5). pp. 346–350.
- Butterworth, C. (1992): More than one bite at the APEL. In: *Journal of Further and Higher Education*. 16(3). pp. 39–51.
- Carr, W./Kemmis, S. (1986): *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: Routledge Falmer.
- Deming, W. E. (1994): *The new economics for government, industry education*. Cambridge (MA): Massachusetts Institute for Technology, Center for Advanced Educational Services.
- Department for Education and Employment (DfEE) (1998): *The learning age: A new renaissance for a new Britain*. Norwich: HMSO.

- Department for Education and Skills (2003): *The future of higher education*. Norwich: HMSO, Cmnd 5735.
- Devins, D. (2013): *Overview of work based learning in Europe. Deliverable 6: Work based learning as integrated curriculum project (WBLIC)*. Leeds: Leeds Metropolitan University. URL: http://www.wblic.org.uk/wblhe/files/WBLIC_Overview_of_WBL_in_Europe.pdf [20.10.2015].
- Dewey, J. (1910): *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Free Press.
- Eraut, M. (1994): *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Flanagan, J. (1954): The Critical Incident Technique. In: *Psychological Bulletin*. 51(4). pp. 327–358.
- Flyvberg, B. (2001): *Making social science matter: Why social enquiry fails and how it can succeed again*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H./Schwartzman, S./Scott, P./Trow, M. (1994): *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Gibbs, G. (1988): *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Further Educational Unit, Oxford Polytechnic.
- Johns, C. (1995): Framing learning through reflection within Carper's fundamental ways of knowing in nursing. In: *Journal of Advanced Nursing*. 22(2). pp. 226–234.
- Kettle, J. (2013): *Flexible pedagogies: Employer engagement and work based learning*. York: Higher Education Academy. URL: <https://www.heacademy.ac.uk/flexible-pedagogies-employer-engagement-and-work-based-learning> [20.10.2015].
- King, A. (1993): From sage on the stage to guide on the side. In: *College Teaching*. 41(1). pp. 30–35.
- Knowles, M. (1980): *The modern practice of adult education from pedagogy to andragogy*. Englewood Cliffs (NJ): Cambridge Adult Education.
- Knowles, M./Holton, E./Swanson, R. (1998): *The adult learner: The definitive classic in adult education and human resource development* (5th ed.). Woburn (MA): Butterworth-Heinemann.
- Kolb, D. (1984): *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Lambert, R. (2003): *The Lambert review of business-industry collaboration: Final report*. London: HM Treasury.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lester, S./Costley, C. (2010): Work-based learning at higher education level: Value, practice and critique. In: *Studies in Higher Education*. 35(5). pp. 561–575.
- Lewin, K. (1951): *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. New York: Harper & Row.
- Marcos, J./Denyer, D. (2012): Crossing the sea from they to we? The unfolding of knowing and practising in collaborative research. In: *Management Learning*. 43(4). pp. 443–459.
- Marsick, V./Watkins, K. (Eds.) (1990): *Informal learning and incidental learning in the workplace*. London: Routledge.
- Mezirow, J. (1991): *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco (CA): Jossey-Bass.

- Mintzberg, H. (2004): *Managers not MBAs: A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco (CA): Berrett-Koehler.
- Nicolescu, B (2002): *Manifesto of transdisciplinarity*. New York: State University of New York Press.
- Nixon, I./Smith, K./Stafford, R./Camm, S. (2006): *Work based learning: illuminating the higher education landscape*. London: Higher Education Academy.
- Nonaka, I./von Krogh, G./Voelpel, S. (2006): Organizational knowledge creation theory: Evolutionary paths and future advances. In: *Organization Studies*. 27(8). pp. 1179–1208.
- Nottingham, P. (2012): *An exploration of how differing perspectives of work based learning within higher education influence the pedagogies adopted*. Unpublished PhD thesis. Birkbeck: University of London.
- Nowotny, H. (1993): Socially distributed knowledge: Five spaces for science to meet the public. In: *Public Understanding of Science*. 2(4). pp. 307–319.
- Paton, S./Chia, R./Burt, G. (2014): Relevance or ‘relevance’? How university business schools can add value through reflexively learning from strategic partnerships with business. In: *Management Learning*. 45(3). pp. 267–288.
- Polanyi, M. (1983): *The tacit dimension*. Gloucester (MA): Peter Smith.
- Quality Assurance Agency (2008): *The framework for higher education qualifications in England, Wales and Northern Ireland*. Gloucester: QAA. URL: <http://www.qaa.ac.uk/en/Publications/Documents/Framework-Higher-Education-Qualifications-o8.pdf> [20.10.2015].
- Quality Assurance Agency (2010): *Institutional audit: University of Chester*. Gloucester: QAA. URL: <http://www.qaa.ac.uk/en/ReviewsAndReports/Documents/University%20of%20Chester/University-of-Chester-IA-10.pdf> [20.10.2015].
- Raelin, J. (1999): *Work based learning: The new frontier of management development*. London: Financial Times and Prentice Hall.
- Raelin, J. (2008): *Work based learning: Bridging knowledge and action in the workplace*. San Francisco (CA): Jossey Bass.
- Rogers, C./Freiberg, H. (1994): *Freedom to learn* (3rd. Ed.). New York: Macmillan.
- Schmidt, R./Gibbs, P. (2009): The challenges of work-based learning in the changing context of the European higher education area. In: *European Journal of Education*. 44(3). pp. 399–410.
- Schön, D. (1992): *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Ashgate.
- Scott, D. (2014): Knowledge and the curriculum. In: *The Curriculum Journal*. 25(1). pp. 13–25.
- Scriven, M. (1967): The methodology of evaluation. In: Stake, R. (Ed.): *Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally, American Educational Research Association (monograph series on evaluation, No. 1).
- Sutherland, J. (1998): *Workplace learning for the twenty first century: Report of the Workplace Learning Task Group*. London: Unison.
- Syed, J./Mingers, J./Murray, P. (2009): Beyond rigour and relevance: A critical realist approach to business education. In: *Management Learning*. 41(1). pp. 71–85.
- Tight, M. (2009): *The development of higher education in the United Kingdom since 1945*. Maidenhead: McGraw Hill.
- Travers, N. (2012): What is next after 40 years? Part 1: Prior learning assessment: 1970–2011. In: *The Journal of Continuing Higher Education*. 60(1). pp. 43–47. DOI: 10.1080/07377363.2012.650571.

- Trowler, P. (1998): *Academics responding to change: New higher education frameworks and academic cultures*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
- Trowler, P./Saunders, M./Bamber, V. (Eds.) (2012): *Tribes and territories in the twenty first century: Rethinking the significance of disciplines in higher education*. London: Routledge.
- Tuomi, I. (2015): Epistemic literacy or a clash of clans? A capability-based view on the future of learning and education. In: *European Journal of Education*. 50(1). pp. 21–24.
- Unit for the Development of Adult and Continuing Education (UDACE) (1992): *Learning outcomes in higher education*. London: Further Education Development Agency.
- University of Middlesex (undated): *Our achievements*. URL: <http://www.mdx.ac.uk/about-us/our-schools/institute-for-work-based-learning/our-achievements> [20.10.2015].
- Vygotsky, L. (1978): *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Vygotsky, L. (ed. by Kozulin, A.) (1986): *Thought and language*. Cambridge (MA): MIT Press.
- Wertsch, J. (1985): *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Wiggins, G. (1998): *Educative assessment*. San Francisco (CA): Jossey Bass.
- Worrall, L. (2008): Management research and management practice: Is the relevance gap closing? In: *International Journal of Management Concepts and Philosophy*. 3(1). pp. 1–18.
- Young, M. (2008): *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London: Routledge.

Kompetenz- und Lernergebnisorientierung

Kompetenzen und Lernergebnisse

Umsetzungsmöglichkeiten in der wissenschaftlichen Weiterbildung

In diesem Beitrag wird dargestellt, welche Bedeutung Kompetenz- und Lernergebnisorientierung für die wissenschaftliche Weiterbildung haben. Zunächst werden Hintergründe und Ziele der Lernergebnisorientierung dargestellt und unterschiedliche Kompetenzverständnisse skizziert und im Anschluss daran die auf bildungspolitischer Ebene eingeführten europäischen und deutschen Rahmen beleuchtet. Abschließend wird der Fokus auf die Gestaltung von Studiengängen, auf Lehr-Lern-Prozesse und das Thema Durchlässigkeit gelegt.

1 Konzeptklärung

Mit der Einführung des Konzeptes der Lernergebnisse ändert sich grundlegend der Fokus universitärer Lehre weg von Lerninhalten hin zu Lernergebnissen und damit hin zu den Lernenden. Lernergebnisse sind Aussagen darüber, was jemand gelernt hat, also „explizite Aussagen zum Ergebnis des Lernens“ (Adam 2007, S. 1).

1.1 Begriff und Bedeutung

Im europäischen Hochschulkontext wird *Lernergebnis* als Begriff erstmals im Zuge des Bologna-Prozesses populär: Mit dem Ziel der Entwicklung eines europäischen Hochschulrahmens begannen die Bildungsministerinnen und -minister 1999, den Fokus auf die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung zu richten. Zentrales Ziel des Bologna-Prozesses war die Einführung eines gestuften Studiensystems und eines Leistungspunktesystems. Wenn alle beteiligten Hochschulen die gleiche Studienstruktur einführen und diese nach Workload und Lernergebnissen strukturieren, werden Vergleichbarkeit von Studienabschlüssen und damit Durchlässigkeit und Anerkennungsmöglichkeiten erhöht sowie Mobilität, Beschäftigungsfähigkeit und Wettbewerbsfähigkeit des europäischen Bildungssystems befördert (Europäische Kommission 2014; EHEA 1999).

„This process is designed to introduce a system of academic degrees that are easily recognisable and comparable, promote the mobility of students, teachers and researchers, ensure high quality teaching and incorporate the European dimension into higher education“ (Europäische Kommission 2010).

Für die einzelne Hochschule lässt sich der Nutzen von Lernergebnissen auf unterschiedlichen Ebenen begründen (Adam 2007, S. 4; Kennedy 2008, S. 18f.; Europäische

Kommission 2008): Anerkennung und Anrechnung (Lernergebnisse als Mittel zum Vergleich), Qualitätssicherung (Lernergebnisse schaffen einen gewünschten und erforderlichen Verbindlichkeitsrahmen), Transparenz im Hinblick auf Vergleichbarkeit und Anerkennung (Lernergebnisse geben Aufschluss über das jeweilige Niveau des Wissens und über erlernte Fähigkeiten), Gestaltungsraum (Lernergebnisse ermöglichen neue Wege für die Gestaltung von Studienangeboten), Kompetenzentwicklung (Lernergebnisse zeigen Lernfortschritte und Kompetenzzugewinne auf).

Das Thema *Kompetenzorientierung* ergibt sich aus der Lernergebnisorientierung im Kontext von Bologna – Kompetenzen können durch Lernergebnisse beschrieben werden. Wie Schaper (2012, S. 9f.) zeigt, basiert das Thema auf zwei weiteren Entwicklungen: (1) lehr- bzw. lerntheoretische Ansätze, wie instruktionstheoretische oder konstruktivistisch orientierte Didaktik als Gegenbewegung zu unzureichendem Anwendungs- und Praxisbezug, und (2) bildungspolitische Bestrebungen im Rahmen von Bologna zur Verbesserung der Beschäftigungsfähigkeit im Sinne der Befähigung zu Anwendung, Reflexion und Weiterentwicklung erworbenen Wissens.

Wie Wildt (2010) aufzeigt, reicht die Idee der Kompetenzorientierung in der Hochschule weit zurück: Zum Beispiel gab es bereits im 12. Jahrhundert in Universitäten interaktive Lern- und Prüfungsformate, bei denen kommunikative und soziale Kompetenzen im Vordergrund standen. Im Neuhumanismus zeigt sich im forschenden Lernen die Anforderung des „distanzierten Blicks“ als Kernkompetenz“, und in der Bildungsforschung der 1970er-Jahre rücken nicht fachliche Fähigkeiten in den Blick, unter denen die „Schlüsselqualifikationen“ einen besonderen Bekanntheitsgrad erlangt haben (Wildt 2010, S. 57f.).

Aufgrund der unterschiedlichen Verwendungen des Kompetenzbegriffs ist eine einfache Definition nicht möglich. Gemeinsam ist den unterschiedlichen Verwendungen in Philosophie, Psychologie, Sprachwissenschaft, Soziologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaften, dass unter Kompetenz ein System von Anlagen, Fähigkeiten oder Fertigkeiten verstanden wird, das notwendig oder ausreichend ist, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Weinert 2001a, S. 45).

Für Hochschulen hat die Orientierung an Kompetenzen Auswirkungen auf mehreren Ebenen: Ausrichtung von Angeboten am Outcome als angestrebtes Qualifizierungsergebnis (Praxisnähe, Employability) und an den mitgebrachten Kompetenzen und den Kompetenzentwicklungszielen der Studierenden (Studierendenorientierung, Kompetenzentwicklung) sowie neue Formen der Prüfung (kompetenzorientiertes Prüfen) und Qualitätssicherung (kompetenzorientierte Evaluation).

Für die wissenschaftliche Weiterbildung sind Lernergebnis- und Kompetenzorientierung in besonderem Ausmaße von Relevanz, da für ihre Zielgruppe Transparenz in der Zielsetzung und der Bezug zur beruflichen Praxis von zentraler Bedeutung sind.

1.2 Kompetenzverständnisse

Seit den 1960er-Jahren ist eine Vielzahl von *Kompetenzverständnissen* entwickelt worden. Ausgangspunkt war ein erstes sprachwissenschaftliches Kompetenzkonstrukt, das die kognitive Fähigkeit, Äußerungen hervorzubringen bzw. zu verstehen, der „Performanz“ als Umsetzung der Sprechfähigkeit gegenüberstellte (Chomsky zitiert in Schaper 2012, S. 13). Diesem folgte ein Konstrukt im Sinne einer „kommunikativen Kompetenz als Inbegriff der sozial-kognitiven Regeln und Strukturen, die es Individuen ermöglichen, kommunikative Situationen zu generieren“ (Habermas zitiert in Klieme/Hartig 2007, S. 15), und das den Kompetenzbegriff in den Sozialwissenschaften bis in die 1990er-Jahre prägte. Parallel dazu existierte ein pragmatisch-funktionales Kompetenzverständnis aus der Motivationspsychologie der 1950er-Jahre, das die Fähigkeit einer Person meint, situationsspezifische Anforderungen zu bewältigen (White zitiert in Klieme/Hartig 2007, S. 16), bei dem es also um die kontextspezifische Anwendung von Wissen und Fähigkeiten in unterschiedlichen Situationen ging (Klieme/Hartig 2007, S. 17). In dieser Tradition steht auch die Definition von Weinert: Kompetenzen sind

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (2001b, S. 27f.).

Weinert empfiehlt, Kompetenzen von der Situation aus zu denken (Welche kognitiven Kompetenzen sind erforderlich, um eine bestimmte Situation zu bewältigen?) und nicht von der Person aus (Über welche kognitiven Kompetenzen verfügt eine Person?) (Weinert 2001a, S. 56f.). In einer psychologisch geprägten Tradition werden Kompetenzen also „als erlernbare kontextspezifische Leistungsdispositionen verstanden, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme/Hartig 2007, S. 17). Ganzheitlich angelegt ist ein Kompetenzbegriff aus der Erziehungswissenschaft der 1970er-Jahre von Roth (1906–1983), der Ausgangspunkt für viele Kompetenzmodelle ist. Dieser orientiert sich an einer umfassenden Handlungsfähigkeit und Mündigkeit, die als zentrale Erziehungsziele gelten, und kategorisiert Kompetenzen als individuelle Dispositionen für Handeln und Urteilen in Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen (Paetz et al. 2011, S. 41).

In der beruflichen Bildung wird an einen ganzheitlichen Kompetenzbegriff angeknüpft, der auf Selbststeuerung ausgerichtet ist und aus der Perspektive des Subjekts verstanden wird. Kompetenzen werden durch „lebensbegleitende individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse und unterschiedliche Formen des Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt“ herausgebildet (Dehnbostel 2012, S. 13). Fach-, Personal- und Sozialkompetenz gelten als Hauptkompetenzen oder Kompetenzdimensionen, denen weitere Kompetenzarten zugeordnet werden können.

„Berufliche Handlungskompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, in beruflichen Situationen fach-, personal- und sozialkompetent zu handeln und die eigene Handlungsfähigkeit in beruflicher und gesellschaftlicher Verantwortung weiterzuentwickeln“ (Dehnbostel 2012, S. 14).

Besonders wichtig ist in diesem Kontext die „reflexive Handlungsfähigkeit“, die eine Reflexion über die Anwendung erworbener Kompetenzen und damit reflexives Lernen ermöglicht (Dehnbostel 2012, S. 15).

Der für die berufliche Bildung relevante Kompetenzbegriff von Erpenbeck und Heyse ist aus der Systemtheorie entstanden. Sie verstehen Kompetenzen als Selbstorganisationsdispositionen des Individuums, „von Wissen *fundiert*, durch Werte *konstituiert*, als Fähigkeiten *disponiert*, durch Erfahrungen *konsolidiert*, aufgrund von Willen *realisiert*“ (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 163, Hervorhebung im Original). Diese Dispositionen dienen der kreativen Bewältigung einer offenen Zukunft und machen Individuen zu Produzentinnen und Produzenten ihrer eigenen Entwicklung (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 164). Sie werden nach personaler Kompetenz, fachlich-methodischer Kompetenz, sozialkommunikativer Kompetenz sowie aktivitäts- und umsetzungsbezogener Kompetenz (Erpenbeck/Heyse 2007, S. 159), also Handlungskompetenz unterteilt, wobei die Aktivitäts- und Handlungskompetenz einen besonderen Stellenwert einnimmt, weil sie das im Handeln sichtbare Ergebnis aller Kompetenzen ist. In dem von Erpenbeck und Heyse entwickelten *Kompetenzatlas* wird jede Kompetenzkategorie in 16 Teilkompetenzen unterschieden, wovon je vier Teilkompetenzen Reinformen der Kategorie (z.B. personale Kompetenz) sind und die anderen Mischformen (z.B. personale/sozialkommunikative Kompetenz). Erpenbeck und Heyse definieren zwar Handlungskompetenz als eigene Kompetenz, verfolgen aber auch einen subjektorientierten Ansatz mit Fokus auf selbstreflexives, selbstgesteuertes und erfahrungsbezogenes Lernen (Dehnbostel 2012, S. 15). Sie haben ein mit dem beruflichen Bereich kompatibles Kompetenzverständnis, dieses ist aber wissenschaftlich, insbesondere in Bezug auf die Messmethoden, nicht unumstritten (Klieme/Hartig 2007, S. 23).

Schaper analysiert in einem Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre im Rahmen des Projekts *Nexus* unterschiedliche Kompetenzverständnisse und kommt zu dem Ergebnis, dass diese jeweils nur Teilaspekte umfassen bzw. das Kompetenzverständnis in den Hochschulqualifikationsrahmen zu pragmatisch angelegt sei und zu wenig theoretische Bezüge habe (Schaper 2012, S. 29).

Als Konsequenz entwickelt er ein eigenes „akademisch orientiertes Kompetenzverständnis“, das sich auf folgende Aspekte beziehen soll:

- „1. Kompetenz als Befähigung, in bestimmten Anforderungsbereichen angemessen, verantwortlich und erfolgreich zu handeln;
2. Komplexität, Neuartigkeit bzw. Unbestimmtheit und hohe Ansprüche an die Lösungsqualität als Kennzeichen der Anforderungsbereiche des akademischen Handelns;

3. Kompetenz als Befähigung zum Handeln, dass [sic] jeweils zu integrierende Bündel von komplexem Wissen, Fertigkeiten, Fähigkeiten, motivationalen Orientierungen und (Wert-)Haltungen beinhaltet;
4. akademische Kompetenzen zeichnen sich darüber hinaus durch spezifische Befähigungen zur Anwendung wissenschaftlicher Konzepte auf komplexe Anforderungskontexte, zur wissenschaftlichen Analyse und Reflexion, zur anschlussfähigen Kommunikation von wissenschaftlichen Wissensbeständen und -konzepten und Methoden und zur Selbstregulation und Reflexion des eigenen problemlösungs- und erkenntnisgeleiteten Handelns aus.“ (Schaper 2012, S. 93)

Wildt (2010 S. 66ff.) erachtet die vorherrschenden Ansätze aus der empirischen Bildungsforschung (kontextspezifische kognitive Leistungsdispositionen) sowie der Berufs- und Weiterbildungsforschung (Disposition zu selbstorganisiertem Handeln auf Basis der unterschiedlichen Kompetenzen zur Bewältigung komplexer Situationen) ebenfalls als nicht angemessen für den Hochschulkontext. Er führt aus, dass Kompetenzorientierung nur dann sinnvoll ist, wenn „Kohärenz zwischen Kompetenzen als ‚Learning Outcomes‘, dem Erwerb von Kompetenz ermöglichenden ‚Lehr-/Lernszenarien‘ und Prüfungsformaten besteht, in dem Kompetenzen sichtbar gemacht werden“ (Wildt 2010, S. 76). Für die Herstellung dieser Zusammenhänge schlägt er, Biggs und Tang (2011) folgend, das Constructive Alignment vor (siehe Abschnitt 3.2 in diesem Beitrag).

2 Europäische und deutsche bildungspolitische Rahmen

Lernergebnisse und Kompetenzen finden sich seit Beginn des Bologna-Prozesses in unterschiedlichen Qualifikationsrahmen als zentrale Konzepte wieder. Ein *Qualifikationsrahmen* dient dazu, Qualifikationen entlang definierter Kriterien zu klassifizieren (Blings 2012, S. 9) und den entsprechenden Stufen zuzuordnen. Dabei sind die europäischen Rahmen Ausgangs- und Bezugspunkte für nationale Rahmen und Referenzsysteme. Wie Lernergebnisse und Kompetenzen in den unterschiedlichen Referenzrahmen gefasst werden, wird im Folgenden beschrieben.

Der *Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen* (EQR) dient dazu, Qualifikationen europäischer Länder vergleichbar zu machen sowie Lebenslanges Lernen zu fördern und beschreibt daher acht Referenzniveaus, auf welche die verschiedenen nationalen Qualifikationssysteme und -rahmen bezogen werden können bzw. sollen. Die einzelnen Länder können die jeweiligen Bildungsprogramme und Abschlüsse des gesamten Bildungssystems in diese Referenzniveaus einordnen. Genau diese Referenzniveaus werden in Form von Lernergebnissen beschrieben: Für jede Stufe wird beschrieben, „was ein Lernender [oder eine Lernende] nach Abschluss eines Lernprozesses weiß, versteht und in der Lage ist zu tun“ (Europäische Kommission 2008, S. 3). Lernergebnisse werden in die drei Kategorien Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen unterteilt. Eine Qualifikation umfasst dementsprechend mehrere Lernergebnisse in mehreren Kategorien. Kompetenz

meint dabei „die nachgewiesene Fähigkeit, Kenntnisse, Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten in Arbeits- oder Lernsituationen und für die berufliche und/oder persönliche Entwicklung zu nutzen“, das heißt, „Kompetenz im Sinne der Übernahme von Verantwortung und Selbstständigkeit“ (Europäische Kommission 2008, S. 11). Dieses breite Kompetenzverständnis umfasst Wissen und Qualifikationen, erschöpft sich aber nicht darin.

Der *Deutsche Qualifikationsrahmen* (DQR) ist die „nationale Umsetzung des EQR“ (BMBF/KMK 2015) und umfasst alle Qualifikationen des deutschen Bildungssystems. Der DQR fokussiert auf fachliche und personale Kompetenz und ist in Bezug auf Kompetenzen mit dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse kompatibel (AK DQR 2011).

„Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen. Dabei gilt es, durch Qualitätssicherung und -entwicklung Verlässlichkeit zu erreichen und die Orientierung der Qualifizierungsprozesse an Lernergebnissen („Outcome-Orientierung“) zu fördern“ (AK DQR 2011, S. 29).

Der DQR beschreibt Qualifikationen über Kompetenzen, die sich Lernende durch die Qualifikation aneignen (BMBF 2014). Auf acht Niveaus werden Fachkompetenz (unterteilt in Wissen und Fertigkeiten) und personale Kompetenz (unterteilt in Sozialkompetenz und Selbstständigkeit) in Lernergebnissen beschrieben. Kompetenz wird dabei definiert als

„Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden.“ (AK DQR 2011, S. 4)

Das *Kompetenzverständnis im Projekt Tuning*, das handlungsleitend für den Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum und den Qualifikationsrahmen für deutsche Hochschulabschlüsse war (Schaper 2012, S. 27), ist wie folgt:

„Kompetenzen stellen eine dynamische Kombination aus Wissen, Verständnis, Fertigkeiten und Fähigkeiten dar. Die Förderung von Kompetenzen ist das Ziel jeglicher Bildungsprogramme bzw. Studiengänge“ (Tuning 2006, S. 8).

Dabei drücken sich Lernergebnisse „anhand des Kompetenzniveaus aus, das von dem Lernenden erreicht werden soll“ (Tuning 2006, S. 8). Kompetenzen werden in überfachliche und fachliche Kompetenzen unterteilt. In diesem Kompetenzverständnis von Tuning wird explizit betont, dass überfachliche Kompetenzen in Hinblick auf gesellschaftliche Teilhabe und Beschäftigungsfähigkeit einen besonders wichtigen Stellenwert haben (Tuning 2006, S. 8f.). Beschäftigungsfähigkeit wird so verstanden, dass Studierende „Metafähigkeiten“ erwerben, die sie befähigen, berufliche Anforderungen zu bewältigen (Paetz et al. 2011, S. 20). Überfachliche Kompetenzen werden in instrumentelle, interpersonelle und systemische Kompetenzen unterteilt. Um auf dem späteren Arbeitsplatz erfolgreich zu sein, sind für Studieren-

de insbesondere überfachliche Kompetenzen von Bedeutung wie Analyse-, Synthese- und Problemlösekompetenzen, Theorie-Praxis-Transfer, Qualitätsbewusstsein, Umgang mit Informationen, Organisations- und Kommunikationskompetenzen (Tuning 2006, S. 9).

Der als Folge des Berlin-Kommuniqués (2003) entwickelte *Europäische Hochschulrahmen* (BWG QF 2005), versteht sich als Outcome-orientierter Qualifikationsrahmen für das europäische Hochschulsystem, der die Transparenz zwischen den europäischen Hochschulsystemen stärken soll. Für jedes Studienniveau (Bachelor, Master, PhD) gibt es die sogenannten *Dublin-Deskriptoren*: allgemeine Aussagen über die Lernergebnisse von Lernenden einer bestimmten Studienstufe. Die Dublin-Deskriptoren beschreiben Lernergebnisse in den folgenden fünf Dimensionen: Wissen und Verstehen, Anwendung von Wissen und Verstehen, Beurteilen, Kommunikation und Lernstrategien (BWG QF 2005, S. 65). Die Formulierung in Lernergebnissen gemeinsam mit der Einführung eines Leistungspunktesystems befördert Lebenslanges Lernen und ermöglicht die internationale Vergleichbarkeit und Anrechnung von universitär erbrachten Studienleistungen sowie von außerhochschulisch erworbenen Qualifikationen, non-formal oder informell erworbenen Kompetenzen (Adam 2007, S. 19ff.).

Im *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse* (HQR), einer von mehreren deutschen Qualifikationsrahmen für spezifische Bildungsbereiche, werden die drei Studienstufen Bachelor, Master und PhD in den Kategorien Fachkompetenz (Wissen und Verstehen) und Methodenkompetenz (Können) in Form von Lernergebnissen beschrieben. Der Rahmen hat u.a. zum Ziel, „Erleichterung der Curriculumentwicklung durch die Bereitstellung eines Referenzrahmens, den es fachspezifisch zu füllen gilt“ (KMK 2005, S. 3) zu schaffen. Leitlinien sind u.a. fachunspezifische und hochschultypunabhängige Beschreibungen (KMK 2005, S. 4). Der Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse bezieht sich außer auf Wissen und Verstehen auch auf Können. Beim Können wird nach instrumentellen, systemischen und kommunikativen Kompetenzen unterschieden (KMK 2005). Kompetenzen sind im HQR als

„allgemeine Fähigkeitspotentiale und Persönlichkeitsmerkmale zu verstehen, die in (unbekannten) zukünftigen Anforderungssituationen (vermutlich) erfolgreiches, professionelles Handeln ermöglichen“ (KMK 2008, S. 8).

Die Einteilung der Kategorien „Wissen und Verstehen“ und „Können“ erfolgt in Anlehnung an das *Tuning-Projekt*, die Dublin-Deskriptoren werden zur Orientierung verwendet. Im HQR werden „Kompetenzen und Fertigkeiten [beschrieben], über die der Absolvent [bzw. die Absolventin] verfügen sollte“ (KMK 2005, S. 3).

„Die Kategorie Wissen und Verstehen beschreibt die erworbenen Kompetenzen mit Blick auf den fachspezifischen Wissenserwerb (Fachkompetenz). Die Kategorie Können umfasst die Kompetenzen, die einen Absolventen [oder eine Absolventin] dazu befähigen, Wissen anzuwenden (Methodenkompetenz) und einen Wissenstransfer zu leisten“ (KMK 2005, S. 5).

In der Kategorie „Können“ wird nach kommunikativen, systemischen und instrumental-competenzen unterschieden. Die fachunspezifischen Deskriptoren für Bachelor, Master und PhD sind in Lernergebnissen bzw. Kompetenzen formuliert.

„Mit Lernergebnissen werden dabei überprüfbare, d.h. nachweislich vorliegende Befähigungen beschrieben, die anzeigen, dass unterscheidbare Kompetenzen (i.S. von Wissen, Können und Verstehen, der praktischen Umsetzung sowie generischer Kompetenzen) erwartbar vorliegen. Kompetenzen sind in diesem Zusammenhang als allgemeine Fähigkeitspotentiale und Persönlichkeitsmerkmale zu verstehen, die in (unbekannten) zukünftigen Anforderungssituationen (vermutlich) erfolgreiches, professionelles Handeln ermöglichen.“ (KMK 2008, S. 8)

3 Lernergebnisse und Kompetenzen in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Der ‚shift from teaching to learning‘ bedeutet eine Abwendung von Lehr- oder Lernzielen und eine Hinwendung zum Lernen, d.h. zum Lernprozess und damit zu den Lernenden und deren Kompetenzen. Die *Lernergebnisse*, also die Beschreibung dessen, was die Lernenden nach dem Lernprozess bzw. dem Absolvieren eines Programms können sollen, unterstützen diesen Shift und helfen, die Orientierung an Kompetenzen in Begriffe zu fassen und damit in den Griff zu bekommen. Verfolgt man diese Orientierung an Lernergebnissen bzw. Kompetenzen in den unterschiedlichen Dimensionen eines Studienprogramms konsequent, so hat dies Auswirkungen auf Programmplanung, Gestaltung von Lehr-Lern- und Prüfungsprozessen sowie auf die handelnden Personen, die Lehrenden und Studierenden. Kompetenzziele sind in gute Lernergebnisbeschreibungen in den Curricula zu übersetzen und diese wiederum in entsprechende Lehr- bzw. Lernformate, Lehrstrategien und Prüfungsformate umzusetzen. In einer Outcome-orientierten Lehre muss auch berücksichtigt werden, was Studierende ins Studium mitbringen, d.h., sie muss sich an mitgebrachten Kompetenzen orientieren.

3.1 Programmplanung: Lernergebnisse ‚schreiben‘

Im Rahmen der Orientierung an Kompetenzen (im Sinne der Kompetenzziele) sind zwei Aspekte zentral: Erstens, die Definition von Lernergebnissen auf Programmebene: Was sollen Studierende nach Abschluss eines Programms können? Dies erfordert insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Orientierung am Bedarf der Praxis: Welche Kompetenzen brauchen Absolventinnen bzw. Absolventen für eine bestimmte Position/Stelle aus Sicht von Praxis und Hochschule? (Siehe auch den Teil zur Theorie-Praxis-Verzahnung in diesem Band.) Sind die Lernergebnisse eines Programms klar, geht es, zweitens, im Zuge der Programmplanung um eine

saubere Definition in Lernergebnissen auf allen Ebenen eines Studienprogramms: Modul, Kurs, Lehrveranstaltung.

Beim Formulieren von Lernergebnissen können insbesondere Qualifikationsrahmen und Taxonomien hilfreiche Mittel sein.

Qualifikationsrahmen dienen nicht nur der Einordnung und damit der Vergleichbarkeit von Qualifikationen, wie oben beschrieben, sie können auch als Unterstützung bei der Beschreibung von Lernergebnissen und Kompetenzen dienen, indem Lernergebnisse beispielsweise anhand der Kompetenztypen und Deskriptoren des DQR beschrieben werden. Der DQR kann auch die Niveauzuordnung von Lernergebnissen und von Qualifikationen unterstützen. Dass Qualifikationsrahmen die Inhaltsbestimmung und Niveauzuordnung von Lernergebnissen unterstützen können, zeigen auch die Erfahrungen der ANKOM-Initiative (Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 11).

Für das konkrete Formulieren von Lernergebnissen hat es sich als zielführend erwiesen, *Taxonomien*, d.h. eine Klassifizierung von Lernstufen (Kennedy 2008, S. 36), zur Hilfe zu nehmen. Für die Beschreibung von Lernergebnissen wird oft die *Bloom'sche Taxonomie* empfohlen (Kennedy 2008). Bloom hat aufeinander folgende Niveaustufen des Denkverhaltens definiert. Für den kognitiven Bereich unterscheidet Bloom sechs Stufen von Lernzielen („Learning Objectives“), die hierarchisch geordnet sind: (1) Knowledge, (2) Comprehension, (3) Application, (4) Analysis, (5) Synthesis, (6) Evaluation (Bloom nach Krathwohl 2002, S. 213). Dabei ist jede Stufe Voraussetzung für die nächste Stufe. Damit beispielsweise Wissen auf Stufe 4 analysiert werden kann, muss über das Wissen verfügt werden, es muss verstanden und angewendet werden können (Stufen 1 bis 3). Jede Stufe wird mit einer Vielzahl von Verben beschrieben, die zwischenzeitlich durch verschiedene Autorinnen und Autoren erweitert wurde (z.B. Kennedy 2008). Lernergebnisse und Modulbeschreibungen können auf Basis der Taxonomie formuliert werden, und umgekehrt können Lernergebnisse mit Hilfe der Taxonomie den jeweiligen Niveaus zugeordnet werden, d.h., mithilfe der Verben können unterschiedliche Niveaus von Lernergebnissen konkret benannt werden. Die Verwendung der Bloom'schen Taxonomie ist in mehrerlei Hinsicht sinnvoll: Sie ist ein hilfreiches Konstrukt für die Formulierung und Strukturierung von Lernergebnissen und um die unterschiedliche Tiefe und Komplexität sichtbar zu machen (Kennedy 2007; Kennedy 2008), die Liste von Aktivitätsverben je Stufe unterstützt das konkrete Formulieren von Lernergebnissen und im Folgenden von Beurteilungskriterien und -methoden (Moon 2002; Kennedy 2007; Kennedy 2008) und mit der Zuordnung von Lernergebnissen zu den Stufen zeigt sich, ob die Lernergebnisse ausreichend komplex sind (Kennedy 2007; Kennedy 2008). Die Taxonomie kann auch dazu genutzt werden, um zu prüfen, ob im Curriculum insgesamt die Lernergebnisse angemessen und ausgewogen vorkommen.

Anderson und Krathwohl haben die Taxonomie von Bloom weiterentwickelt. Die Kategorien wurden umbenannt (in möglichst weit verbreitete Verben) und zum

Teil umgestaltet: (1) Remember, (2) Understand, (3) Apply, (4) Analyze, (5) Evaluate, (6) Create. So wurde das Vorherrschen der Kategorie ‚Wissen‘ entzerrt und die letzten beiden Ebenen vertauscht, sodass „Create“ an der Spitze steht und nicht „Evaluate“. Die neue Taxonomie ist auch hierarchisch aufgebaut, es wird aber darauf hingewiesen, dass diese nicht immer trennscharf ist. Eine zentrale Besonderheit ist, dass die Taxonomie neben der kognitiven Dimension auch die Wissensdimensionen unterscheidet in faktisches, konzeptuelles, prozess- und metakognitives Wissen und so zu einer zweidimensionalen Tabelle wird. (Krathwohl 2002) Mit der adaptierten Taxonomie wurde der Realität der Lehrenden (Verwendung gängiger Begriffe) und dem ‚shift from teaching to learning‘ Rechnung getragen, z.B. durch die Umformulierung der kognitiven Dimension von der substantivischen Form in die Verbform. Zudem wurde der enge Fokus auf Beurteilung aufgeweicht und der Blick „auf Lehrmethoden, Lernprozesse und Prüfungsmethoden ausgeweitet“. Die Taxonomie kann so auch „für die Planung des Unterrichts, des Curriculums und der Prüfung“ und somit zur „Überprüfung der inneren Konsistenz dieser drei Planungsvorgänge verwendet werden“, d.h. zum *Curriculum Alignment*. (Baumgartner 2011, S. 40)

Bei der Formulierung von Lernergebnissen kann auch eine Kombination von Qualifikationsrahmen und Taxonomie gewählt werden (Bergstermann et al. 2013). Eine mögliche Kombination wäre ein Vierstufenschema aus Einleitungssequenz („Die Studierenden sind in der Lage ...“), konkretem Inhalt und aktivem Verb (nach der Verbenliste von Bloom) mit Bezug zu den Stufen des DQR (Beispiel dafür: Technische Hochschule Wildau 2012). Bei einer Kombination von Bloom’scher Taxonomie und Referenzrahmen ist zu berücksichtigen, dass die Bloom’schen Stufen den DQR-Stufen nicht direkt zugeordnet werden können, da Letztere zusätzliche Dimensionen umfassen. Gerade weil unterschiedliche Dimensionen umfasst werden, kann eine Kombination jedoch eine sinnvolle Ergänzung sein.

Im Rahmen der Curriculumentwicklung ist es zentral, dass sich die für ein Programm definierten Lernergebnisse in den Modulen und den einzelnen Lehrveranstaltungen wiederfinden, um sicherzustellen, dass die Lernergebnisse auch abgedeckt sind. Daher gilt es, auf *allen* Ebenen eines Programms Lernergebnisse zu definieren. Um zu prüfen, ob sich die Lernergebnisse auf Programmebene auch in den einzelnen Modulen wiederfinden, kann man ein *Modulmapping* durchführen (Kennedy 2008). Die Lernergebnisse werden für den gesamten Studiengang dargestellt und anschließend wird angegeben, in welchen Modulen das jeweilige Lernergebnis aufscheint. Dies ermöglicht es, zu überprüfen, ob auch alle Bereiche lernergebnisorientiert erfasst sind.

In der wissenschaftlichen Weiterbildung kommt den Lernergebnissen besondere Bedeutung zu, da Transparenz sowohl für die Zielgruppe selbst – aufgrund der erwarteten Praxisrelevanz und aufgrund der Kosten – als auch für potenzielle Arbeitgeber von besonderer Bedeutung ist.

3.2 Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen

Ein Outcome-orientiertes Vorgehen bei der Curriculumentwicklung fokussiert darauf, was Studierende am Ende des Lernprozesses können sollen. Die Erwartung dessen, was gelernt werden soll, wird in Lernergebnissen formuliert und anhand von Beurteilungskriterien, welche die Verbindung zur Beurteilungsmethode darstellen, konkretisiert (Gosling/Moon 2002, S. 7). Auf der Ebene der Lehr-Lern-Prozesse geht es also auf zwei Ebenen um die Studierenden: Wie kann man sie am besten dabei unterstützen, die Lernergebnisse zu erreichen? Wie kann festgestellt werden, ob die Studierenden die Lernergebnisse erreicht haben?

Ein Outcome-orientierter Zugang zur Curriculumentwicklung fokussiert nach Moon (2004, S. 6)

- auf die Lernenden statt auf die Lehrenden, auf das Lernen statt auf das Lehren.
- auf die Ergebnisse des Lernens (das Gelernte) statt auf den Lernprozess.
- auf die Repräsentation der Lernergebnisse – zum Nachweis des Gelernten.

Eine konsequente und umfassende Umsetzung der Orientierung an Lernergebnissen in die Lehr-Lern-Prozesse ist mittels des *Constructive Alignment* (Biggs/Tang 2011) möglich.

Die Idee des *Constructive Alignment* basiert auf der konstruktivistischen Lernvorstellung, dass Lernende ihre eigene Aktivität nutzen, um Wissen zu konstruieren, so wie es durch ihr eigenes Schema interpretiert wird. Des Weiteren basiert sie auf einem Prinzip der Curriculum-Theorie, das besagt, dass Prüfungen an dem ausgerichtet werden sollen, was gelernt werden soll. Die geplanten Lernergebnisse sind ausschlaggebend für die Aktivität der Studierenden und die Inhalte. Aufgaben der Lehrenden sind, eine Lernumgebung zu gestalten, die Studierende dazu motiviert, diese Lernaktivitäten auszuführen sowie die Performance der Studierenden zu bewerten. (Biggs/Tang 2011, S. 97)

Die Formulierung von Lernergebnissen in Tätigkeitsverben bekommt hier noch einmal eine ganz besondere Bedeutung, denn das, was die Studierenden nach dem Lernprozess tun können sollen – diese Aktivität muss sich in der Lernaktivität und in der Bewertung wiederfinden. Das *Constructive Alignment* konkret funktioniert in vier Schritten: (1) geplante Lernergebnisse beschreiben, (2) eine Lernumgebung mittels Lehr-Lern-Aktivitäten schaffen, die das Verb in den Lernergebnissen adressiert und das Erreichen der Lernergebnisse ermöglicht, (3) eine entsprechende Prüfungsaufgabe festlegen, die es ermöglicht zu beurteilen, ob und wie die Lernergebnisse erreicht wurden, (4) Übersetzung der Beurteilung in Bewertungskriterien. (Biggs/Tang 2011, S. 100)

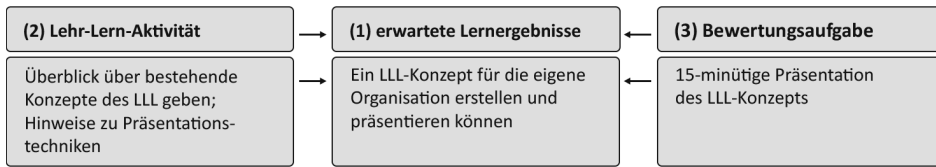


Abbildung 1: Die ersten drei Schritte des Constructive Alignment (in Anlehnung an Biggs/Tang 2011, S. 102ff.) mit eigenem Beispiel

Der vierte Schritt ist, wie erwähnt, die Festlegung von Bewertungskriterien, die anhand der Beurteilung der Bewertungsaufgabe eine Bewertung in Noten ermöglicht.

Eine andere Möglichkeit der konkreten Vorgangsweise beschreibt Moon (2002): Nach Festlegung der Lernergebnisse werden Bewertungsaufgaben und -kriterien definiert, danach wird die Lehr-Lern-Strategie festgelegt.

Eine kompetenzorientierte Curriculumentwicklung hat aber nicht nur die Kompetenzziele in Form der Lernergebnisse im Blick, sondern auch die Vorkenntnisse der Studierenden, d.h., welche Kompetenzen bringen Studierende mit sowie ihre Kompetenzziele, d.h., welche Kompetenzen wollen sie erwerben und – damit verbunden – was müssen sie dafür lernen (Cendon 2011, S. 143).

Beim kompetenzorientierten Lehr-Lern-Design geht es darum, wie die Vorerfahrungen und die mitgebrachten Kompetenzen in den Studiengängen und Programmen geschätzt und einbezogen werden. Die Wertschätzung bei Einstieg des Studiums ist zentral in Bezug auf Durchlässigkeit und Anrechnung (siehe nächster Abschnitt) sowie für die Gestaltung der Lehr-Lern-Prozesse. Dabei geht es darum, die Kompetenzen in die Lehr-Lern-Prozesse zu integrieren, zum Ausgangspunkt dieser zu machen sowie die Kompetenzentwicklung zu thematisieren. Portfolioverfahren und Kompetenzbilanzen sind Instrumente, um eine Einschätzung von Ausgangskompetenzen vorzunehmen (Gnahn 2007). Und sie können auch im Weiteren Instrumente sein, um die Entwicklung der Kompetenzen kontinuierlich zu dokumentieren und zu reflektieren (Bäcker/Cendon/Mörth 2013; Himpsl-Gutermann 2012).

Zur Förderung von Kompetenzen eignen sich insbesondere konkrete, möglichst realitätsnahe Problemstellungen, deren Bearbeitung eine interdisziplinäre Herangehensweise, soziale Interaktion im Sinne einer gemeinsamen Bearbeitung sowie Selbstorganisation und Selbstreflexion erfordern (Wildt 2010; Cendon 2011). Lehr-Lern-Modelle, die dies unterstützen, sind beispielsweise der Ansatz des situierten Lernens (Lave/Wenger 1991), der Zyklus des Erfahrungslernens nach Kolb (1984) sowie forschendes Lernen (z.B. Huber 2013), problembasiertes Lernen, fallbezogenes oder projektorientiertes Lernen. Insbesondere in der wissenschaftlichen Weiterbildung kommen diese Zugänge den Lernenden insofern entgegen, als diese gleichzeitig dem erwünschten Praxisbezug Rechnung tragen.

3.3 Anrechnung und Durchlässigkeit

Die Orientierung an Kompetenzen ist ein Schlüsselmoment des für die Zielgruppe wissenschaftlicher Weiterbildung zentralen Themas der Durchlässigkeit. Die Anerkennung von Kompetenzen drückt sich in diesem Zusammenhang in zweierlei Hinsicht aus. Einerseits gilt dies in Hinblick auf den Zugang zur Weiterbildung: Welche Qualifikationen, aber insbesondere, welche Vorkenntnisse bzw. Ausgangskompetenzen ermöglichen den Zugang zur Weiterbildung? Andererseits geht es um die Anrechnung von Kompetenzen hinsichtlich der Studienzeitverkürzung und finanziellen Ermäßigung. Beiden Dimensionen liegt eine Kompetenzorientierung zugrunde.

Die Kompetenz- und Lernergebnisorientierung ist Voraussetzung für die Anrechnung von außerhochschulisch (beruflich oder außerberuflich, formell oder informell) erworbenen Kompetenzen. Eine kompetenzorientierte Anrechnung erfolgt über einen Vergleich der Kompetenzen, einen sogenannten *Äquivalenzvergleich*. Hierdurch soll festgestellt werden, ob die bereits vorhandenen Kompetenzen mit den im Studium zu erwerbenden Qualifikationszielen vergleichbar im Sinne von gleichwertig sind. Ein solcher Äquivalenzvergleich kann nur erfolgen, wenn die anzurechnenden Qualifikationen genauso wie die Elemente, auf die die Anrechnung erfolgen soll, in Lernergebnissen beschrieben sind.

Im Rahmen der Initiative *ANKOM – Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge* des Bundesministeriums für Bildung und Forschung, BMBF (ANKOM 2010) zur Förderung von Projekten zur Anrechnung beruflicher Kompetenzen, wurden drei Arten von Anrechnungen identifiziert: individuelle Anrechnung, pauschale Anrechnung und eine Kombination der beiden Anrechnungsarten. Bei der individuellen Anrechnung erfolgt die Anrechnung auf Basis der Kompetenzen der jeweiligen Person in einem individuellen Verfahren. Bei der pauschalen Anrechnung wird eine bestimmte Ausbildung auf der Basis der definierten Qualifikationen angerechnet, und dies gilt dann für alle Personen, die diese bestimmte Qualifikation nachweisen können.

Im Rahmen der Initiative ANKOM wurden drei Schritte für die Anrechnung identifiziert (Loroff/Stamm-Riemer/Hartmann 2011, S. 81):

1. Lernergebnisbeschreibung
2. Äquivalenzbeurteilung
3. Anrechnungsregelung bzw. das praktische Verfahren

Für die Lernergebnisbeschreibung und die Äquivalenzbeurteilung empfiehlt ANKOM die Verwendung bildungsbereichsübergreifend anerkannter Referenzsysteme wie DQR und Bloom'scher Taxonomie, weil eine gemeinsame „Beschreibungssprache“ die Basis für den Vergleich ist (Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 18f.). Beide Referenzsysteme können sowohl bei der Beschreibung von Lernergebnissen unterstützen und eine Basis für Äquivalenzvergleiche bilden als auch für die Beschreibung und Niveaubestimmung von Lernergebnissen eingesetzt werden. Qualifikationsrahmen eignen sich eher für die Niveaueinschätzung und Taxonomien eher

für die Beschreibung der Art der Lernergebnisse und ihrer Inhalte (Loroff/Stamm-Riemer/Hartmann 2011, S. 81). Zu beachten ist, dass nicht zwingend alle Teile eines Programms auf derselben Niveaustufe eingeordnet werden können.

Herausforderungen in der Anwendung von Qualifikationsrahmen und Taxonomien bestehen darin, ein einheitliches Vorgehen bei der Lernergebnisbeschreibung und Zuordnung zu implementieren und ganz generell Lehrende zu einer Kursänderung in Richtung Outcome-Orientierung zu bewegen. Insbesondere vor dem Hintergrund der sehr abstrakt formulierten Qualifikationsrahmen und Taxonomien kann es hilfreich sein, Lehrende mit ‚Übersetzerinnen‘ und ‚Übersetzern‘ zu unterstützen und Referenzsysteme in adäquaten Lernergebnisbeschreibungen zu konkretisieren.

Die ANKOM-Initiative empfiehlt eine enge Zusammenarbeit aller Akteure, ein gemeinsames Referenzsystem für Lernergebnisbeschreibungen und den Aufbau von Vertrauen in die Qualität des Ausbildungssystems. Anleitende Dokumente und Informationsgespräche sind hilfreich, bevor Lernergebnisse beschrieben und zugeordnet werden (Stamm-Riemer/Loroff/Hartmann 2011, S. 23ff.). Damit Anrechnungsverfahren erfolgreich sind und anerkannt werden, muss es ein gemeinsames Verständnis von Begriffen und Konzepten geben und v.a. vertrauensbildende Maßnahmen – z.B. über die wechselseitige Anerkennung von qualitätssichernden Verfahren zwischen dem hochschulischen und dem berufsbildenden Sektor.

Neben der Anrechnung von Kompetenzen ist der Zugang zum Studium ein weiterer Aspekt des Themas Durchlässigkeit. Die unterschiedlichen länderspezifischen rechtlichen Regelungen regeln die Öffnung für beruflich qualifizierte Studienbewerber und -bewerberinnen unterschiedlich weitreichend (Freitag 2013; Nickel/Duong 2012).

4 Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen konnten zeigen, dass Kompetenzorientierung für die wissenschaftliche Weiterbildung aus mehreren Gründen eine zentrale Bedeutung hat. Sie trifft Bedürfnisse aus der Arbeitswelt im Sinne von Anforderungen an Fähigkeiten von Absolventinnen und Absolventen sowie von Bedürfnissen aus der Praxis. Gleichzeitig schafft die Lernergebnisorientierung die dafür erforderliche Transparenz. Mit dieser veränderten Ausrichtung gehen weitreichende Änderungen für die Lehr-Lern-Prozesse einher und damit auch für Lernende, die stärker gefordert sind, sich einzubringen und Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen, sowie für Lehrende, die nicht nur ihre Aufgaben sondern auch ihre Rollen neu definieren müssen.

Literatur

- Adam, S. (2007): Orientierung an Lernergebnissen (Learning outcomes): Eine Einführung. In: Benz, W./Kohler, J./Landfried, K. (Hrsg.): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Berlin: Raabe. Abschnitt D 1.6.
- AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. URL: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [20.10.2015].
- ANKOM – Wissenschaftliche Begleitung der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (Hrsg.) (2010): *Leitlinie für die Qualitätssicherung von Verfahren zur Anrechnung beruflicher und außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge*. URL: http://ankom.his.de/pdf_archiv/ANKOM_Leitlinie_1_2010.pdf [20.10.2015].
- Bäcker, E. M./Cendon, E./Mörth, A. (2013): Das E-Portfolio für Professionals – Zwischen Lerntagebuch und Kompetenzfeststellung. In: Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hrsg.): *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann. S. 151–162.
- Baumgartner, P. (2011). *Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Ein Plädoyer für didaktische Vielfalt*. Münster: Waxmann.
- Bergstermann, A./Cendon, E./Flacke, L. B./Friedrich, A./Hiltegerke, C./Schäfer, M./Strazny, S./Theis, F./Wachendorf, N. M./Wetzel, K. (2013): *Handreichung Lernergebnisse Teil 1: Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [20.10.2015].
- Berlin-Kommuniqué (2003): *Den Europäischen Hochschulraum verwirklichen. Communiqué der europäischen Hochschulministerinnen und -minister am 19. September 2003 in Berlin*. URL: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2003_Berlin_Communique_German.pdf [20.10.2015].
- Biggs, J./Tang, C. (2011): *Teaching for quality learning at university*. (4. Auflage). New York: Open University Press.
- Blings, J. (2012): EQR-Implementierung und Lernergebnisorientierung – ein Weg in Richtung mehr Durchlässigkeit? In: Blings, J./Ruth, K. (Hrsg.): *Transparenz und Durchlässigkeit durch den EQR? Perspektiven zur Implementierung*. Bielefeld: wbv. S. 22–29. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/7818/pdf/Blings_EQR_Implementierung_2012.pdf [20.10.2015].
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2014): *Der DQR*. URL: <http://www.dqr.de/content/2360.php> [20.10.2015].
- BMBF/KMK (Hrsg.) (2015): *Der Deutsche Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. URL: <http://www.dqr.de/> [20.10.2015].
- BWG QF – Bologna Working Group on Qualifications Frameworks (2005): *A framework for qualifications of the European higher education area*. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/050218_QF_EHEA.pdf [20.10.2015].
- Cendon, E. (2011): Prüfungsformen in kompetenzorientierten Lehr-Lernformaten – ein Blick in die Weiterbildung. In: Helmstädter, H. G./Tippe, U. (Hrsg.): „Über viele Brücken ...“ – *Neue Architekturen in Fernstudium und Weiterbildung*. Tagungsband. Schriftenreihe zu Fernstudium und Weiterbildung, Band 6. Brandenburg: AWW. S. 142–154.

- Dehnbostel, P. (2012): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung? In: Barre, K./Hahn, C. (Hrsg.): *Kompetenz. Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie*. Hamburg: Helmut Schmidt Universität HH. S. 9–30. URL: <http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2012/2984/pdf/Manuskript-Band2-2012-Epub.pdf> [20.10.2015].
- EHEA – European Higher Education Area (1999): *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf [20.10.2015].
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (2007): *Die Kompetenzbiographie. Wege der Kompetenzentwicklung*. Münster: Waxmann.
- Europäische Kommission (2008): *Der Europäische Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen*. URL: http://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/leaflet_de.pdf [20.10.2015].
- Europäische Kommission (2010): *The Bologna process: setting up the European higher education area*. URL: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11088_en.htm [20.10.2015].
- Europäische Kommission (2014): *The Bologna Process and the European higher education area*. URL: http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/bologna-process_en.htm [20.10.2015].
- Freitag, W. K. (2013): Studieren ohne Abitur. Eine Zwischenbetrachtung vier Jahre nach Inkrafttreten des KMK-Beschlusses. In: *DENK-dochMAL.de* (Ausgabe 2/2013). URL: <http://www.denk-doch-mal.de/sites/denk-doch-mal.de/files/Freitag.pdf> [20.10.2015].
- Gnahn, D. (2007): *Kompetenzen – Erwerb, Erfassung, Instrumente*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Gosling, D./Moon, J. (2002): *How to use learning outcomes and assessment criteria*. London: SEEC.
- Himpsl-Gutermann, K. (2012): *E-Portfolios in der universitären Weiterbildung: Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity*. Boizenburg: Werner Hülsbusch.
- Huber, L. (2013): Warum forschendes Lernen nötig und möglich ist. In: Huber, L./Hellmer, J./Schneider, F. (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Studium. Aktuelle Konzepte und Erfahrungen*. Bielefeld: UniversitätsVerlagWebler. S. 9–35.
- Kennedy, D. (2007): *Writing and using learning outcomes: A practical guide*. Cork: University College Cork.
- Kennedy, D. (2008): *Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis. Ein Leitfaden*. Bonn: DAAD.
- Klieme, E./Hartig, J. (2007): Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In: Prenzel, M./Gogolin, I./Krüger, H.-H. (Hrsg.): *Kompetenzdiagnostik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*. 10 (Sonderheft 8). S. 11–29.
- KMK – Kultusministerkonferenz (2005): *Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse*. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2005/2005_04_21-Qualifikationsrahmen-HS-Abschluesse.pdf [20.10.2015].
- KMK – Kultusministerkonferenz (2008): *Bericht über die Überprüfung der Kompatibilität des „Qualifikationsrahmens für deutsche Hochschulabschlüsse“ mit dem „Qualifikationsrahmen für den Europäischen Hochschulraum“*. URL: www.kmk.org/fileadmin/pdf/Wissenschaft/BE_o81010_Bericht_Zertifizierung_NQF_endg.pdf [20.10.2015].
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

- Krathwohl, D. R. (2002): A revision of Blooms' taxonomy: An overview. In: *Theory into Practice*. 41(4). Special Issue: Revising Blooms taxonomy. S. 212–218.
- Lave, J./Wenger, E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation. Learning in doing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Hartmann, E. A. (2011): Anrechnung: Modellentwicklung, Generalisierung und Kontextbedingungen. In: Freitag, W. K./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.): *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann. S. 77–117.
- Moon, J. (2002): *The module & programme development handbook. A practical guide to linking levels, learning outcomes and assessment criteria*. London: Kogan Page.
- Moon, J. A. (2004): *A handbook of reflective and experiential learning. Theory and practice*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Nickel, S./Duong, S. (2012): *Studieren ohne Abitur. Monitoring der Entwicklungen in Bund, Ländern und Hochschulen* (CHE Arbeitspapier 157). URL: http://www.che.de/downloads/CHE_AP157_Studieren_ohne_Abitur_2012.pdf [20.10.2015].
- Paetz, N.-V./Ceylan, F./Fiehn, J./Schworm, S./Harteis, C. (2011): *Kompetenz in der Hochschuldidaktik: Ergebnisse einer Delphi-Studie über die Zukunft der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer.
- Schaper, N. (2012): *Fachgutachten zur Kompetenzorientierung in Studium und Lehre*. URL: http://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/fachgutachten_kompetenzorientierung.pdf [20.10.2015].
- Stamm-Riemer, I./Loroff, C./Hartmann, E. (2011): *Anrechnungsmodelle: Generalisierte Ergebnisse der ANKOM-Initiative*. URL: http://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201101.pdf [20.10.2015].
- Technische Hochschule Wildau (2012): *Modulbeschreibungen: Hinweise zur Formulierung von Lernergebnissen*. URL: http://www.th-wildau.de/fileadmin/dokumente/hochschule/dokumente/formulare/Studium_und_Lehre/Lernergebnisse_Formulieren_Merkblatt.pdf [20.10.2015].
- Tuning (2006): *Eine Einführung in Tuning Educational Structures in Europe. Der Beitrag der Hochschulen zum Bologna-Prozess*. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_brochure_German_version.pdf [20.10.2015].
- Weinert, F. E. (2001a): Concept of competence: A conceptual clarification. In: Rychen, D. S./Salganki, L. H. (Hrsg.): *Defining and selecting key competences*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers. S. 45–65.
- Weinert, F. E. (2001b): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim: Beltz Verlag. S. 17–31.
- Wildt, J. (2010): Kompetenzen als (neue?) Zielsetzung hochschulischer Ausbildung. In: Terbuyken, G. (Hrsg.): *In Modulen lehren, lernen und prüfen. Herausforderung an die Hochschuldidaktik*. Loccum: Evangelische Akademie. S. 53–79.

Das Kompetenzportfolio

Ein Beispiel aus der Praxis berufsbegleitender Studiengänge

In diesem Beitrag wird ein Kompetenzportfolioverfahren beschrieben, das in der ersten Förderphase im Rahmen des vom BMBF geförderten Projekts *Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen* (BEST WSG) an der Fachhochschule der Diakonie entwickelt wurde. Das Konzept verfolgt im Wesentlichen zwei Ziele: Die Feststellung und Reflexion der eigenen Kompetenzen bei Studienbeginn, die auch Anrechnungspotenziale aufzeigen soll, sowie die Fortschreibung des Portfolios im weiteren Studienverlauf zur Dokumentation und Reflexion des eigenen Kompetenzzuwachses (Schäfer 2015).

1 Anrechnung an der Fachhochschule der Diakonie

Die Fachhochschule der Diakonie ist eine private, staatlich anerkannte Fachhochschule mit derzeit ca. 820 Studierenden¹. Das Studienangebot besteht aus sieben berufs- und/oder ausbildungsbegleitenden Bachelorstudiengängen, einem berufsbegleitenden Masterstudium sowie einem Vollzeit-Bachelorstudiengang. Die Studierenden sind in der Mehrzahl berufstätig und berufserfahren, sie verfügen in der Regel über eine Berufsausbildung im Bereich Gesundheit und Soziales und knüpfen mit dem Studium an ihre beruflichen Erfahrungen an.

In ihrem Leitbild hat die Hochschule bereits 2008 verankert, dass sie die Durchlässigkeit von Bildungsprozessen fördert und anderweitig erworbene Kompetenzen einbezieht und anerkennt². Entsprechend gehören Fragen der Anrechnung und Anrechnungsverfahren im Prinzip schon seit Gründung der Hochschule in 2006 zum Tagesgeschäft. Bereits vor Projektbeginn im Oktober 2011 waren die folgenden vier Anrechnungsverfahren in der Hochschule verankert:

Die pauschale Anrechnung einer Erstausbildung

In Studiengängen, die unmittelbar auf eine einschlägige Berufsausbildung und Berufspraxis aufbauen, wird die Erstausbildung pauschal, d.h. ohne individuelle Prüfung, angerechnet. In der praktischen Umsetzung bedeutet dies, dass beispielsweise in den Bachelorstudiengängen *Management im Sozial- und Gesundheitswesen* sowie

1 Stand: Dezember 2015.

2 Das Leitbild der Fachhochschule der Diakonie ist hier nachzulesen: <http://www.fh-diakonie.de/cms/298>.

Mentoring im Sozial- und Gesundheitswesen im Modulhandbuch zwei Module mit insgesamt 30 ECTS beschrieben sind, die faktisch nicht als Lehrveranstaltung angeboten werden. Stattdessen sind die darin zu erwerbenden Kompetenzen so formuliert, dass sie über die einschlägige Erstausbildung (theoretischer und praktischer Teil) angerechnet werden können.

Studienbewerber und Studienbewerberinnen, die entweder nicht über eine der einschlägigen Erstausbildungen verfügen oder aber diese mit einer Note schlechter als 2,7 abgeschlossen haben, bereiten sich mittels umfangreicher Literatur auf eine Einstufungsprüfung in Form einer Klausur und eines Kolloquiums vor. Dabei geht es bei dieser Prüfung nicht um den Zugang zur Hochschule (Zugangsprüfung), sondern um die Anrechnung von zwei Modulen. Die Studierenden sind dabei bereits zum Studium eingeschrieben und bereiten sich parallel im ersten und zweiten Semester mit einem Reader auf diese Einstufungsprüfung vor.

Die pauschale Anrechnung von bei Kooperationspartnern absolvierten Weiterbildungen

Die Fachhochschule der Diakonie hat im Laufe ihres Bestehens einige Kooperationsvereinbarungen geschlossen, in denen festgelegt ist, dass eine bestimmte Weiterbildung bei einem konkreten Weiterbildungsträger auf ein inhaltlich festgelegtes Modul in einem feststehenden Studiengang angerechnet werden kann. Beide Kooperationspartner, Hochschule und Weiterbildungsträger, verpflichten sich zu einer vertrauensvollen Zusammenarbeit und dazu, Änderungen an ihren Inhalten etc. dem Kooperationspartner umgehend mitzuteilen.

Der Vorteil einer solchen Kooperationsvereinbarung liegt, neben der Möglichkeit der pauschalen Anrechnung, u.a. auch im Marketingeffekt: Viele Weiterbildungsträger bewerben ihre Weiterbildungen mit dem Hinweis, dass diese auf ein Studium an unserer Hochschule angerechnet werden können. Die Hochschule profitiert wiederum davon, dass so möglicherweise neue Zielgruppen den Weg in die Hochschule über eine Weiterbildung finden.

Die individuelle Anrechnung von formal und non-formal erworbenen Kompetenzen

Studierende können statt der oben genannten Anrechnungsmöglichkeiten oder auch zusätzlich zu diesen einen Antrag auf individuelle Anrechnung stellen. Dies ist z.B. dann angebracht, wenn sie Fort- und Weiterbildungen absolviert haben, für die es bislang keine Kooperationsvereinbarungen gibt. Der Antrag wird beim Prüfungsausschuss gestellt, der diesen nach erster Sichtung an die modulverantwortlichen Lehrenden weiterleitet. Diese prüfen nach bestimmten Kriterien (u.a. zeitlicher und inhaltlicher Äquivalenz) die Gleichwertigkeit und begründen ihre Entscheidung für

oder gegen eine Anrechnung. Wenn lediglich eine Teilanrechnung empfohlen wird, dann wird beispielsweise die Teilnahme an bestimmten Präsenztagen zur Auflage gemacht, während die Prüfungsleistung anerkannt wird und die Prüfung somit nicht mehr abgelegt werden muss. Voraussetzung für eine Anrechnung ist dabei immer, dass die anzurechnende Weiterbildung mit einem qualifizierten Leistungsnachweis abgeschlossen wurde.

Der Prüfungsausschuss entscheidet dann letztlich auf Grundlage dieser Empfehlung über den Antrag. Dabei achtet dieses Gremium auch darauf, dass in jedem individuellen Fall die von der Kultusministerkonferenz (KMK 2002) beschlossene Obergrenze von 50 Prozent außerhochschulisch erbrachter Leistungen bei der Anrechnung eingehalten wird.

Die individuelle Anrechnung informell erworbener Kompetenzen

Auch diese Möglichkeit war bereits vor Projektbeginn gegeben, wurde jedoch bislang von keinem bzw. keiner Studierenden genutzt. Der Aufwand, die eigenen Kompetenzen zu belegen, erscheint den Studierenden größer, als das Modul zu besuchen und die Prüfungsleistung zu erbringen. Schaut man sich das bisherige Verfahren an, wird diese Entscheidung nachvollziehbar: Die Studierenden müssen zunächst in Eigenregie ein Kompetenzportfolio anlegen, darin ihre Kompetenzen beschreiben und, wenn möglich, mit Nachweisen (Zeugnissen, Arbeitsproben usw.) belegen. Dann bekommen sie eine komplexe Aufgabe gestellt, die sie in Form einer Hausarbeit bearbeiten müssen. Abgeschlossen wird das Verfahren dann noch mit einer mündlichen Prüfung. Das Anrechnungsverfahren umfasst also drei zu erbringende Leistungen, was einen vergleichsweise hohen Arbeitsaufwand bedeutet – auch im Verhältnis zu einer zu erbringenden Prüfungsleistung im Modul.

Genau an diesem letzten Verfahren hat das Projekt angesetzt. Insbesondere die Möglichkeit zur Anrechnung informell erworbener Kompetenzen sollte gestärkt und das Verfahren so verändert werden, dass alle davon profitieren. Das neu entwickelte Verfahren wird im folgenden Abschnitt vorgestellt.

2 Das Kompetenzportfolio an der Fachhochschule der Diakonie

Informell erworbene Kompetenzen in einem Portfolio sichtbar zu machen, schien uns trotz der oben beschriebenen Erfahrungen mit dem bisherigen Verfahren weiterhin ein vielversprechender Ansatz zu sein. Dieser wird auch von verschiedenen Autorinnen und Autoren (Müskens/Eilers-Schoof 2011; Freitag 2011; HIS 2012; Muckel 2013) immer wieder befürwortet. In Abgrenzung zu dem bereits angebotenen Verfahren sollte das neue Verfahren jedoch mindestens zwei Grundvoraussetzungen erfüllen:

1. Das Anrechnungsverfahren sollte insgesamt vereinfacht werden, sodass es keine größere Leistung darstellt als das Absolvieren des Moduls. Anrechnung ist nur dann sinnvoll und attraktiv, wenn es mindestens zu einer Reduktion des Workload führt (evtl. auch zu einer Reduktion von aufzubringenden finanziellen Mitteln, wenn Module aufgrund von Anrechnung nicht mehr bezahlt werden müssen oder zumindest Reisekosten eingespart werden können, da nicht zur Präsenzveranstaltung angereist werden muss).
2. Das Erstellen des Portfolios sollte besser angeleitet und begleitet werden, sodass Studierende diese anspruchsvolle Aufgabe nicht länger in Eigenregie bewältigen müssen – zusätzlich zum übrigen Studienaufwand.

Vor allem aufgrund der zweiten Vorbedingung entstand die Idee, das Kompetenzportfolio curricular zu verankern. Das bedeutet, dass das Portfolio im Kontext eines Moduls erstellt und dort entsprechend angeleitet wird. Daraus ergab sich schnell die Frage, ob dieses Modul optional und additiv zu den übrigen Modulen angeboten werden sollte – also als Zusatzangebot für alle anrechnungsinteressierten Studierenden – oder als Teil des Kerncurriculums und somit Bestandteil des studienrelevanten Workload werden sollte. Die Entscheidung fiel zugunsten der zweiten Variante und dies aus unterschiedlichen Gründen:

1. Wir gehen davon aus, dass eine Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen (und ihrer Entwicklung) für alle Studierenden sinnvoll ist – unabhängig von ihrem Anrechnungsinteresse.
2. Die Reflexion der eigenen Kompetenzen ist aus unserer Sicht auch ein probates Mittel, um den Übergang von der beruflichen in die hochschulische Bildung zu gestalten. Damit können Anschlussstellen an das berufliche Handeln geschaffen werden (Bäcker/Cendon/Mörth 2011).
3. Die Hochschule drückt damit, ihrem Leitbild entsprechend, ihre Wertschätzung für alle vorgängig erworbenen Kompetenzen aus.
4. Die Auseinandersetzung mit den eigenen Kompetenzen, auch im Abgleich mit den Inhalten und Lernergebnissen der Module im Studium, führt zu einer erneuten Prüfung und Bestätigung der individuellen Studienentscheidung und kann dazu genutzt werden, individuelle Ziele für das Studium zu präzisieren und eigene Erwartungen zu reflektieren.
5. Die berufstätigen Studierenden müssen zusätzlich zum Workload des Studiums keine Extraleistung erbringen.

Es wurde daher relativ bald entschieden, das Kompetenzportfolio in den im Projekt neu entwickelten Studiengängen in einem Pflichtmodul zu Studienbeginn zu verankern. Im Folgenden werden weitere wichtige Überlegungen des entwickelten Konzepts beschrieben.

2.1 Ganzheitliche Betrachtungsweise – von der Performanz zur Kompetenz

Zunächst stellte sich die Frage, wie Kompetenzen festgestellt werden können. Auf dem Markt gibt es eine ganze Reihe von Instrumenten zur Kompetenzfeststellung, die im Bereich der Berufsorientierung und Berufsvorbereitung, der Berufsausbildung, der Hochschul- und Weiterbildung sowie der Personalentwicklung und der betrieblichen Bildungsarbeit eingesetzt werden (Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010). Dabei lassen sich drei Typen von Verfahren unterscheiden:

Tabelle 1: Verfahren zur Kompetenzfeststellung (Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2010, S. 25)

Verfahrenstyp	Umsetzungsansatz	Beispiele
(1) testbasierte Verfahren	teil-/standardisierte Tests	<ul style="list-style-type: none"> • Berufsinteressen-/Berufseignungstest • handwerklich-motorischer Eignungstest • Persönlichkeitstest • Schulleistungsmessung • Wissens- und Intelligenztest
(2) biografieorientierte Verfahren	biografisches Interview Verfahren zur geführten Selbstevaluation Kompetenzbilanzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Kompetenzbilanz für Berufsrückkehrende • Kompetenznachweis Kultur • ProfilPASS • TalentKompass NRW
(3) handlungsorientierte Verfahren	Assessmentverfahren am Assessment-Center angelegte Verfahren Potenzialanalysen	<ul style="list-style-type: none"> • Kasseler-Kompetenz-Raster • Kompetenzreflektor • klassisches Assessment-Center • Taste for girls • Profil AC

Für uns war es wichtig, einen breiten Blickwinkel auf die Kompetenzen der Studierenden zu haben und nicht einen durch die Wahl eines Instruments verengten Fokus. Ein testbasiertes Verfahren kann nur die Kompetenzen aufdecken, die durch den Test abgefragt werden, ähnliches gilt für handlungsorientierte Verfahren. Ein biografischer Ansatz erschien uns daher am sinnvollsten. Insbesondere mit dem ProfilPass³ haben wir uns intensiv auseinandergesetzt. Mit diesem Instrument werden alle Lebensbereiche betrachtet, da jeder Lebensbereich (auch) als Tätigkeitsfeld verstanden wird, in dem Kompetenzen entwickelt werden. Diesen Grundsatz haben wir bei der Entwicklung unseres Instruments berücksichtigt: In den Blick genommen werden sollen nicht nur die Berufsbiografie des Einzelnen, sondern auch der familiäre Kontext, Hobbies, Ehrenämter usw. Gleichwohl haben wir uns gegen den

3 Weitere Informationen zum Instrument: <http://www.profilpass.de/>.

Einsatz des ProfilPasses entschieden, weil wir (1) die individuellen Kompetenzen jeweils ins Verhältnis zu den im Studiengang zu erwerbenden Kompetenzen setzen wollten, (2) das Instrument sowohl für Einzel- als auch für Gruppenarbeiten einsetzbar sein sollte und wir (3) den Deutschen Qualifikationsrahmen als Referenzsystem für die Selbsteinschätzung nutzen wollten (siehe auch Abschnitt 2.2). Daher war klar, dass wir ein eigenes Instrument entwickeln müssen, das darüber hinaus flexibel in unterschiedlichen Studiengängen einsetzbar ist.

Der Zugang zu den Kompetenzen in den verschiedenen Lebensbereichen erfolgt dabei – ähnlich wie im ProfilPass – über die Tätigkeiten. Damit schließen wir uns dem Verständnis von Kompetenz als „demonstrierte Fähigkeit der Bewältigung komplexer Anforderungen in einem bestimmten Kontext unter Mobilisierung von Wissen und unter Nutzung verschiedener Ressourcen“ (Muckel 2013, S. 260) an. Konstituierend für dieses Kompetenzverständnis ist somit der Aspekt der Performanz (ebd.).

Der Weg der Feststellung der Kompetenzen führt also über eine Sammlung von Tätigkeiten, die wiederum auch erst erschlossen werden müssen. Dazu werden die Studierenden zunächst angehalten, verschiedene Lebensbereiche mit unterschiedlichen Stationen zu benennen. Schematisch lässt sich dieser Prozess wie in Abbildung 1 darstellen.

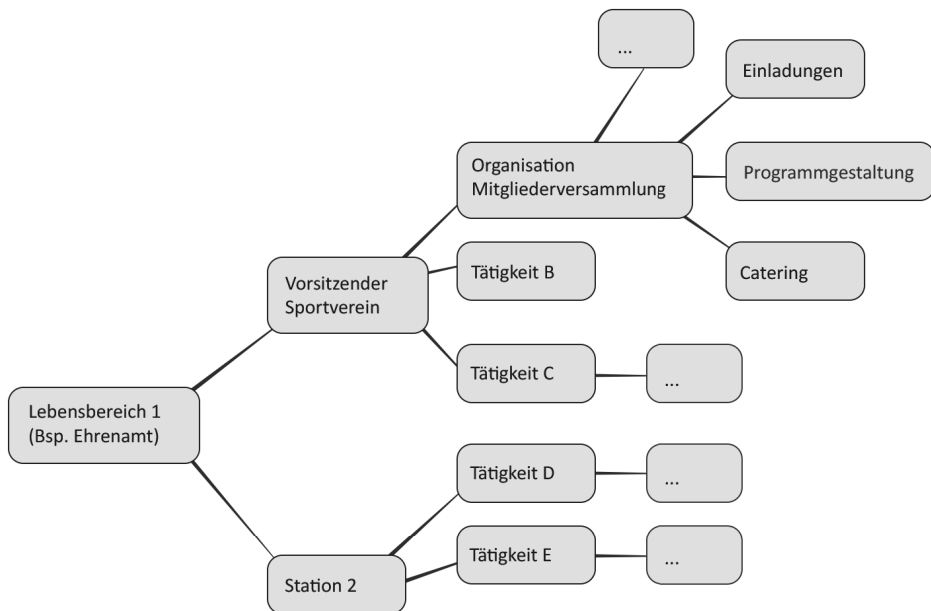


Abbildung 1: Sammlung von Tätigkeiten (eigene Darstellung)

Aus den gesammelten Tätigkeiten lassen sich im nächsten Schritt Fähigkeiten und Fertigkeiten herauslesen, die sich als Lernergebnisse beschreiben lassen. Innerhalb einer ersten Einführung in die Portfolioarbeit geht es vor allem darum, Zugänge zu

den eigenen Kompetenzen zu eröffnen und die Studierenden in die Lage zu versetzen, diese Methode auf weitere Lebensbereiche anzuwenden. Es geht dabei weniger darum, ein vollständiges Portfolio aller Kompetenzen zu erstellen – dies war zwar zunächst unsere Idealvorstellung, es hat sich aber im ersten Praxiseinsatz gezeigt, dass dies eine Überfrachtung darstellt und die Studierenden besser gezielt diejenigen Bereiche ausarbeiten, für die sie eine Anrechnung anstreben.

2.2 Gemeinsame Sprache – sprechen Sie DQR?

Lernergebnissen wird nachgesagt, dass sich darüber eine bessere Verständigung über Kompetenzen aus verschiedenen Systemen herstellen lässt – im Sinne einer „gemeinsamen Währung“ (Kennedy 2008) oder einer „gemeinsamen Sprache“ (Schermutzki 2007). Auch im Deutschen Qualifikationsrahmen (DQR) werden die acht Niveaus anhand von Lernergebnissen beschrieben.

Hochschulen haben sich mit der Entwicklung Outcome-orientierter Curricula auf den Weg gemacht, diese Sprache zu lernen und anzuwenden. Dies setzte auch aufseiten der Hochschulen einen Lernprozess voraus, angefangen bei der Unterscheidung von Lernergebnissen, Lern- und Lehrzielen bis hin zur konkreten Formulierungshilfe. Diese „Vokabellisten“ in Form von Listen aktiver Verben, die in Anlehnung an Taxonomien (Bloom et al. 1956) verwendet werden, sind zum Erlernen dieser Sprache sehr hilfreich. Auch Fachschulen machen sich zunehmend daran, ihre Lehrpläne kompetenzorientiert zu beschreiben, und Weiterbildungsträger schreiben ihre Programmhefte kompetenzorientiert um.

Bei der Anrechnung informell erworbener Kompetenzen ist jedoch auch der oder die Einzelne gefragt, sich diese Sprache anzueignen. Unsere Überlegung war daher, die Studierenden ebenso „fit“ in dieser Sprache zu machen wie vorher die Lehrenden, die nun in ihren Modulhandbüchern Lernergebnisse formulieren sollten und damit einige Schwierigkeiten hatten (und haben). Daher gehört zum Modul auch eine theoretische Auseinandersetzung mit Kompetenzbegriffen, Kompetenzorientierung und dem Deutschen Qualifikationsrahmen sowie eine Anleitung zum Formulieren von Lernergebnissen.

Freitag (2011) berichtet auf der Grundlage von Interviews mit Studierenden ebenfalls, dass es bei der Beschreibung der eigenen Kompetenzen im Anrechnungskontext häufig auf spezifische Formulierungen ankommt. Sie weist in diesem Zusammenhang auf die Kontextgebundenheit der Bedeutung und Interpretation von Sprache hin: Die im Hochschulraum entwickelte Fachsprache unterscheidet sich von der Fachsprache einer spezifischen Berufspraxis (z.B. Kindertagesstätte).

Die Hoffnung, via Lernergebnisse zu einer „gemeinsamen Sprache“ zu gelangen, kann nur erfüllt werden, wenn alle Akteure diese auch erlernt haben. Wer sich mit der Formulierung von Lernergebnissen auseinandergesetzt hat, merkt schnell, dass es dabei häufig auf die Feinheiten ankommt – ein Verb wie „kennen“ gilt z.B. als recht unspezifisch und beschreibt weniger die Perspektive der Lernenden als die

der Lehrenden. Es eignet sich daher nicht für Lernergebnisbeschreibungen (Bergstermann et al. 2013; Herrmann 2014). Dieses Wissen ist auch für die Studierenden wichtig und soll ihnen daher im Modul vermittelt werden.

Bei der Formulierung der Lernergebnisse spielt das Niveau der darin beschriebenen Fertigkeiten und Fähigkeiten eine wichtige Rolle. Hier soll der DQR als Referenzrahmen dienen, den die Studierenden für ihre Selbsteinschätzung nutzen können. Dabei stehen vor allem der Grad der Komplexität und das Maß an Selbstständigkeit im Vordergrund (AK DQR 2011).

2.3 Abgleich mit dem Modulhandbuch – optional: Antrag auf Anrechnung

Im nächsten Schritt geht es darum, sich mit den einzelnen Modulen des Studiengangs auseinanderzusetzen. Dazu werden die Lernergebnisbeschreibungen der einzelnen Module mit den eigenen Kompetenzen in Abgleich gebracht. Die dazugehörigen Arbeitsblätter ermöglichen eine erste Selbsteinschätzung (siehe Tabelle 2).

Darüber hinaus formulieren die Studierenden persönliche Ziele und Erwartungen an die einzelnen Module. Oftmals bringen die berufstätigen Studierenden konkrete Fragen aus ihrer beruflichen Praxis mit, auf die sie sich im Studium Antworten erhoffen. Diese sollen ebenfalls im Portfolio expliziert und immer wieder überprüft werden.

Ergibt sich aus dem Kompetenzportfolio und dem Abgleich der eigenen Kompetenzen mit dem Modulhandbuch ein Potenzial zur Anrechnung einzelner Module, werden die für das Modul relevanten Kompetenzen aus dem Portfolio zusammengetragen und mit entsprechenden Tätigkeitsbeschreibungen sowie – sofern vorhanden – weiteren Dokumenten wie Teilnahmebescheinigungen, Zeugnissen des Arbeitgebers oder Arbeitsprodukten belegt. Durch die angeleitete Kompetenzfeststellung und die Begleitung dieses Prozesses kann bereits ein erster Beitrag zur Validierung der Kompetenzen geleistet werden.

Der Antrag auf Anrechnung wird dann beim Prüfungsausschuss eingereicht, der nach einer ersten Sichtung den Antrag mit allen Dokumenten an die bzw. den Modulverantwortlichen weiterleitet. Daran schließt sich ein Gespräch zwischen dem anrechnungsinteressierten Studierenden und der Modulverantwortlichen an. Dies ermöglicht eine Beurteilung, ob die im Portfolio vorgelegten Kompetenznachweise in dem angegebenen Umfang und der dargelegten Ausprägung tatsächlich vorhanden sind. Außerdem können die Studierenden in der Diskussion ihre kommunikativen und fachlichen Kompetenzen unter Beweis stellen (Dehnbostel/Seidel/Stamm-Riemer 2011). Neben der Überprüfung der schriftlich dargestellten Kompetenzen, auf deren Grundlage die bzw. der Modulverantwortliche eine Empfehlung für oder gegen eine Anrechnung ausspricht, geht es auch um eine gegenseitige Verständigung („mutual understanding“, Sandberg 2012), die Nachfragen und direkte Klärungen für beide Seiten ermöglicht.

Tabelle 2: Modulabgleich (eigene Darstellung)

Modul Operatives Personalmanagement III.4 Betriebliches Gesundheitsmanagement	Keine Kenntnisse/Fähigkeiten	Grundkenntnisse/Fähigkeiten	Gute Kenntnisse/Fähigkeiten	Sehr gute Kenntnisse/Fähigkeiten
Ich kann die WHO-Definitionen von Krankheit und Gesundheit auf die betriebliche Realität beziehen und sie für Konzepte des betrieblichen Gesundheitsmanagements anwenden.				
Ich kann den salutogenetischen Ansatz von A. Antonovsky erläutern.				
Ich kann ausgewählte Instrumente der Gefährdungsanalyse exemplarisch anwenden.				
Ich kann die praktische Bedeutung der gesetzlichen Grundlagen des Arbeitsschutzes einschätzen und sie in ein Konzept für ein betriebliches Gesundheitsmanagement einbringen.				
Ich bin in der Lage, ein BGM-Konzept für mein Unternehmen zu entwickeln.				
Ich bin in der Lage, physische und psychische Belastungen zu identifizieren und diesen mit Maßnahmen der Verhaltens- und Verhältnisprävention zu begegnen.				

Der Prüfungsausschuss entscheidet dann auf dieser Basis über den Antrag auf Anrechnung. Möglich ist eine vollständige Anrechnung des Moduls oder auch eine Teilanrechnung. Bei der Teilanrechnung wird entweder festgelegt, dass die Teilnahme an einigen Präsenztagen notwendig ist oder dass die Prüfungsleistung erbracht werden muss. Dabei wird auch geprüft und sichergestellt, dass maximal 50 Prozent des Studien-Workload durch die Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen ersetzt werden (KMK 2002).

2.4 Fortführen des Portfolios im Studienverlauf – Dokumentation des Kompetenzzuwachses

Nachdem im Modul das Kompetenzportfolio angelegt wurde und eine erste Kompetenzfeststellung sowie eine Auseinandersetzung mit den Lernergebnissen der Studienmodule stattgefunden haben, soll das Portfolio im Studienverlauf dazu dienen, den eigenen Kompetenzzuwachs zu reflektieren und zu dokumentieren. Auch diese Fortschreibung des Portfolios ist curricular verankert. Das bedeutet einerseits, dass in jedem Studienmodul ein Teil des Workload für die Portfolioarbeit vorgesehen und entsprechend im Modulhandbuch beschrieben wird. Andererseits bedeutet es aber auch, dass das Portfolio in die didaktische Ausrichtung eines jeden Moduls hineinwirkt. Den Lehrenden kommt damit die Aufgabe zu, das Portfolio in ihre Lehre einzubauen. Konkret könnte das bedeuten, modulspezifische Reflexionsaufgaben zu stellen, Lerngruppenaufträge mit dem Portfolio zu verknüpfen, die Studierenden ihr eigenes Lernverhalten und ihre Lernstrategien dokumentieren und bewerten zu lassen oder Situationen aus dem beruflichen Alltag unter bestimmten Gesichtspunkten zu reflektieren usw. Dies setzt selbstverständlich auch die Bereitschaft der Lehrenden voraus, das Portfolio entsprechend einzubinden. Das Portfolio darf nicht zur „Alibiübung“ verkommen (Gläser-Zikuda/Hascher 2007), die nur im Modulhandbuch festgeschrieben wird, sondern muss tatsächlich „gelebt“ werden und in den Präsenzveranstaltungen, in Lerngruppen und Arbeitsaufträgen immer wieder seinen Platz finden. Damit fordert es die Bereitschaft der Lehrenden, „ihren Unterricht für neue Zugänge zu öffnen und ihre Rolle als Lernbegleitende und -beratende zu professionalisieren“ (Gläser-Zikuda/Hascher 2007, S. 9). Alle Lehrenden müssen also sehr gut mit dem Portfoliokonzept und seinen Zielen vertraut gemacht werden, sodass sie einen Mehrwert für die Studierenden und ihre eigene Lehre erkennen können.

Darüber hinaus kann das Portfolio auch als Grundlage in Zwischengesprächen und im Abschlusskolloquium genutzt werden.

3 Erste Erfahrungen aus der Praxis

Das oben beschriebene Konzept des Kompetenzportfolioverfahrens muss sich selbstverständlich in der Praxis beweisen. Die Studiengänge, die im Projektkontext entwickelt wurden und in denen das Portfolio curricular verankert werden soll, befinden sich derzeit in Akkreditierung und werden erst Ende 2015 bzw. 2016 an den Start gehen. Eine praktische Erprobung des Konzepts konnte daher bislang nur in Teilen im Rahmen einer Pilotweiterbildung⁴ erfolgen. Die daraus gewonnenen Erfahrungen werden im Folgenden referiert.

4 Von Oktober 2014 bis März 2015 wurde pilothaft eine kostenfreie Weiterbildung angeboten, die drei Module des im Projekt entwickelten Masterstudiengangs *Personalmanage-*

3.1 Didaktische Überlegungen zur Einführung in die Portfolioarbeit

Die ersten eineinhalb Präsenztage der Weiterbildung wurden für die Einführung in die Portfolioarbeit eingeplant. Aufgrund der inhaltlichen Ausrichtung der Weiterbildung auf Personalmanagement wurde der theoretische Block zum Kompetenzbegriff und zu Verfahren der Kompetenzfeststellung etwas ausgeweitet. Der Ablauf der eineinhalbtägigen Präsenz war folgendermaßen angelegt:

Tabelle 3: Schematischer Ablauf der Einführung in die Portfolioarbeit (eigene Darstellung)

Methode	Inhalt
Vortrag	Kompetenzorientierung im Kontext Lebenslangen Lernens, Kompetenzbegriff, Relevanz von Kompetenzfeststellungsverfahren
Plenumsdiskussion	Relevanz von Kompetenzfeststellungsverfahren im eigenen Arbeitsfeld
Ausgabe der Portfolio-Ordner	
Arbeitsauftrag (Einzelarbeit)	Bitte füllen Sie im Portfolio die verschiedenen Lebensbereiche und Tätigkeitsfelder aus.
Arbeitsauftrag (Einzelarbeit)	Stärken und Ressourcen – ein positives Erlebnis: Bitte beschreiben Sie schriftlich eine Situation in Ihrem Leben, in der Ihnen etwas besonders gut gelungen ist.
Arbeitsauftrag (in Zweiergruppen)	Selbst- und Fremdeinschätzung: Schildern Sie Ihrem/Ihrer Gesprächspartner/in die Situation. Beschreiben Sie dabei genau, was Sie gemacht haben und wie Sie vorgegangen sind. Dann holen Sie sich ein Feedback von Ihrem/Ihrer Gesprächspartner/in ein: Welche Fähigkeiten entdeckt Ihr Gegenüber in der geschilderten Situation? Vergleichen Sie die Selbst- und Fremdeinschätzung: Gibt es Unterschiede? Anschließend wechseln Sie die Rollen.
Plenumsdiskussion	Was ist aufgefallen, was war schwierig, überraschend etc.?

ment umfasste. Die Idee war, das entwickelte Studiengangskonzept mit verschiedenen Lernorten (Hochschule, Weiterbildung und Unternehmen) zu erproben und zu evaluieren und die Ergebnisse in die weitere Studiengangsentwicklung einfließen zu lassen. Teilnehmende an der Weiterbildung können sich die besuchten Module auf den Masterstudiengang *Personalmanagement* anrechnen lassen.

Fortsetzung Tabelle 3

Methode	Inhalt
Arbeitsauftrag (Vierergruppen)	In jeder Gruppe werden Rollen verteilt: 1. beschreibende Person, 2. unterstützend-nachfragende Person, 3. „Kompetenzzohr“, 4. protokollierende Person Person 1 schildert konkrete Tätigkeiten, die sie an einer bestimmten Station in einem Lebensbereich ausgeführt hat (Bsp. Lebensbereich Beruf, Arbeitgeber XYZ, Organisation einer Fachtagung: Welche konkreten Tätigkeiten beinhaltete das?). Person 2 fragt nach, sodass die Tätigkeiten möglichst konkret werden. Person 4 notiert dazu Stichpunkte. Person 3 notiert sich Fähigkeiten und Fertigkeiten, die diese Tätigkeiten beinhalten. Gemeinsam formuliert die Gruppe anschließend, was Person 1 „kann“. Danach werden die Rollen getauscht, bis jede Person jede Rolle eingenommen hat.
Plenumsdiskussion	Sammlung von „Ich kann ...“-Sätzen am Flipchart. Diskussion: Wie können diese Fähigkeiten bewertet werden? Wann lässt sich von Kompetenzen sprechen?
Vortrag	Niveaustufen im Deutschen Qualifikationsrahmen; Formulieren von Lernergebnissen
Arbeitsauftrag (Einzelarbeit)	Arbeitsblätter zum Abgleich mit den drei Modulen der Weiterbildung inkl. Selbsteinschätzung, Formulierung von Zielen, Wünschen und Erwartungen an die Module.
Abschlussrunde	Wie bewerten Sie die Portfolioarbeit für sich als Studierende, als Arbeitnehmer bzw. Arbeitnehmerin, als Personalverantwortliche? Ausblick auf die weitere Portfolioarbeit

Da es sich hierbei nur um eine pilothaft durchgeführte Weiterbildung handelte, wurden Fragen der Anrechnung auf ein Studium nur kurz thematisiert. Das Ziel des Portfolios bestand hier vorrangig in der Kompetenzfeststellung und in der Reflexion und Dokumentation des Kompetenzzuwachses.

3.2 Erste Rückmeldungen der Studierenden/Evaluation des Pilotprojekts

An der Weiterbildung haben 20 Personen teilgenommen, davon haben 17 Personen den Evaluationsbogen ausgefüllt. Das Bildungsniveau der Befragten ist überwiegend hoch: Zwölf Befragte haben einen Fachhochschul- oder Universitätsabschluss. Sieben Teilnehmende haben bereits vorher eine oder mehrere Weiterbildungen zum Thema Personalentwicklung und Personalmanagement absolviert. Hinsichtlich der Berufserfahrung im Bereich Personalmanagement zeigt sich ein heterogenes Bild: Acht Teilnehmende haben wenig bis keine Berufserfahrung in diesem Bereich, wohingegen sechs Personen auf mehr als zehn Jahre Berufserfahrung zurückblicken können.

Die Einführungsveranstaltung zur Portfolioarbeit wird mit einem Gesamtmittelwert von $M = 4,05$ tendenziell positiv bewertet (siehe Abbildung 2). Dabei war für die Evaluation insbesondere von Interesse, inwieweit die Arbeit mit einem Kompetenzportfolio Zugänge zu den eigenen Kompetenzen eröffnet und eine bessere Selbsteinschätzung befördert. Die sechsstufige Antwortskala lautete: 1 = „stimme überhaupt nicht zu“ bis 6 = „stimme voll und ganz zu“.

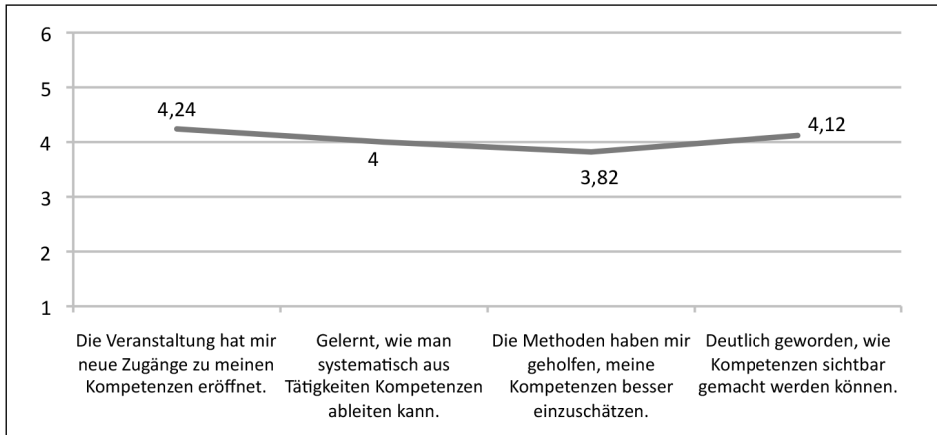


Abbildung 2: Einführungsveranstaltung zur Portfolioarbeit (eigene Darstellung) (Gesamtmittelwert: 4,05)

Dass sich die Werte nur knapp über dem theoretischen Mittelwert von 3,5 bewegen, könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Teilnehmenden mit der Methode und dem Instrument Portfolio noch „fremdeln“. Dies spiegelt sich auch in der Folgefrage wider. Nur sieben von 17 Teilnehmenden haben die Arbeit an ihrem Kompetenzportfolio während der Weiterbildung fortgesetzt. Die Rückmeldungen dieser Befragten fallen mit einem Mittelwert von $M = 3,74$ nur knapp positiv aus (ohne Abbildung). Immerhin fünf von sieben Befragten geben an, dass der Kompetenzabgleich vor und nach jedem Modul hilfreich war.

Eine mögliche Erklärung für die geringe Beteiligung bei der Fortsetzung des Portfolios könnte sein, dass der Arbeitsauftrag nicht ausreichend in die Module bzw. in die Lehre eingebunden war. Die Studierenden wurden in diesem Fall über die Lernplattform von den Lehrenden, die die Einführung in die Portfolioarbeit übernommen hatten, jeweils zu Beginn und zum Ende des Moduls an die Selbsteinschätzung erinnert. Es wäre rückblickend sinnvoller gewesen, wenn die modulverantwortlichen Lehrenden selbst die Auseinandersetzung mit den Lernergebnissen ihres Moduls angeregt hätten und dafür z.B. einen Austausch in Kleingruppen initiiert hätten. Zum Abschluss eines Moduls erscheint ebenfalls eine Auseinandersetzung in der Gruppe und mit dem modulverantwortlichen Lehrenden sinnvoll und kann auch als Teil der Veranstaltungsevaluation fungieren. Das legt die Vermutung nahe, dass Portfolioarbeit nicht (nur) als Selbstlerneinheit konzipiert sein sollte, sondern

der gemeinsame Austausch dazu – sowohl unter den Studierenden als auch mit den Lehrenden – ein wichtiges Element der Portfolioarbeit ist.

4 Resümee und Ausblick

Aus den ersten praktischen Erfahrungen lassen sich einige Anhaltspunkte für den künftigen Einsatz ableiten.

Studierende müssen in der Portfolioarbeit einen deutlichen Mehrwert erkennen und sie müssen verstärkt begleitet und angeleitet werden, sonst nutzen sie das Portfolio nicht weiter – dies zeigen auch die Evaluationsergebnisse. Unter Umständen muss dabei auch eine gewisse Verbindlichkeit geschaffen werden, indem Lehrende stärker auf das Portfolio eingehen, zu Beginn und am Ende des Moduls mit den Vorher-/Nachher-Abgleichen arbeiten etc. Schwierig ist dabei der Umstand, dass das Portfolio ein sehr persönliches Dokument sein soll, mithilfe dessen eine ehrliche Selbsteinschätzung vorgenommen wird. Das bedeutet auch, dass es nicht zur Bewertung der Leistung herangezogen werden darf, da dann das Risiko einer defensiven Reflexion besteht (Häcker 2005). Auch eine Einsichtnahme der Lehrenden in das Portfolio lässt sich aus diesem Grund kaum rechtfertigen. Dieser Umstand erschwerte auch die Evaluation: Denn gerade die im Portfolio vorgenommene Selbsteinschätzung zum Kompetenzzuwachs war für die Evaluation von Bedeutung. Um diese Daten zu erheben, ohne Einblick in das Portfolio zu verlangen, mussten sie im Evaluationsbogen noch einmal abgefragt werden. Dieser doppelte Aufwand für die Studierenden sollte auf Dauer vermieden werden, da sonst möglicherweise geringere Rücklaufquoten bei der Evaluation zu befürchten sind.

Eine mögliche Alternative könnte die Unterteilung des Portfolios (z.B. durch ein Register) in einen persönlichen und einen mehr öffentlichen Bereich sein mit der deutlichen Zuordnung der jeweils ausgegebenen Arbeitsblätter zu dem einen oder dem anderen Bereich. So könnte der öffentliche Teil bei Zwischengesprächen und Evaluationen den Lehrenden zugänglich gemacht werden – ähnlich einem E-Portfolio, bei dem unterschiedliche Rechte für verschiedene Bereiche vergeben werden können.

Dies hätte auch den Vorteil, dass die Studierenden so kontinuierlich Feedback zu ihrer Portfolioarbeit erhalten – für van Tartwijk, Driessen, van der Vleuten und Stokking (2007) ein wesentlicher Faktor für die Bereitschaft der Studierenden, Arbeit zu investieren:

„For students, developing a portfolio implies putting a lot of effort into making their development visible. Thus, it is very frustrating for them if they discover that nobody takes a good look at the result of all their hard work. Coaches who take an interest in the students and their portfolios have been found to be a key factor in students' appreciation of working with portfolios.“ (van Tartwijk et al., S. 75).

Dies verweist auch noch einmal auf die wichtige Rolle der Lehrenden. Diese müssen mit der Portfolioarbeit vertraut sein bzw. damit vertraut gemacht werden und ihr Modul so konzipieren oder überarbeiten, dass die Portfolioarbeit darin ihren Raum hat. In der evaluierten Weiterbildung wurde dies möglicherweise dadurch erschwert, dass die Weiterbildung an verschiedenen Lernorten stattfand und die Lehrenden nicht nur von der Hochschule stammten, sondern vor allem aus den kooperierenden Weiterbildungseinrichtungen. Da die Idee verschiedener Lernorte (Sauer/Loerbroks 2015) aber auch künftig weiter verfolgt werden soll, muss dieser Umstand stärker berücksichtigt werden. Das Portfoliokonzept bzw. zumindest der Teil, der in Form eines Lerntagebuches im gesamten Studium weitergeführt wird, muss daher bildungssystemübergreifend angelegt werden. Dies hätte u.a. den Vorteil, dass das Portfolio während des Studiums an verschiedenen Lernorten auch zum verbindenden Element werden kann. Eine Schwierigkeit in der konkreten Umsetzung ist die unter bestimmten Umständen erschwerte Absprache mit dem jeweiligen Lehrpersonal. So kam es im Pilotprojekt z.B. vor, dass kurzfristig die Lehre von einem anderen Dozenten übernommen werden musste. Auch das ist ein Umstand, der sicherlich kein Einzelfall bleiben wird und für den eine Lösung gefunden werden muss. Hier sollten u.a. schriftliche Info-Materialien zum Portfolioeinsatz entwickelt werden, die kurzfristig und bildungssystemübergreifend einen gemeinsamen Informationsstand gewährleisten.

Nicht erhoben werden konnte die Eignung des Kompetenzportfolios für die Anrechnung informell erworbener Kompetenzen. Wenn das Kompetenzportfolio in den neu entwickelten Studiengängen in den Regelbetrieb übergeht, wird sich zeigen, wie viele Studierende auf Grundlage des Portfolios Anträge auf Anrechnung ihrer informell erworbenen Kompetenzen stellen und wie sie die Portfolioarbeit erleben.

Deutlich geworden ist bereits jetzt, wie wichtig die Lernergebnisse in ihrer jeweiligen Formulierung tatsächlich sind. Wenn diese als Referenzpunkt für Anrechnung dienen sollen, kommt es umso mehr darauf an, dass sie gut durchdacht sind und das Modul gut abbilden. In der Modulhandbuchentwicklung, an der häufig viele verschiedene Personen beteiligt sind und die oftmals auch von einem gewissen Zeitdruck geprägt ist, geht dies manchmal unter. Lernergebnisse schaffen eine Verbindlichkeit, über die sich noch nicht alle beteiligten Akteure im Klaren sind.

Eine weitere Schwierigkeit besteht darin, dass das Modulhandbuch einmal erstellt wird und dann in der Regel für die Dauer der Akkreditierung eines Studiengangs feststeht. Sollte sich im Rahmen der Portfolioarbeit und der Reflexion des Kompetenzzuwachses ergeben, dass bestimmte Lernergebnisse nicht wie intendiert erreicht werden, sollte eine kurzfristige Überarbeitung des Modulhandbuchs möglich sein. Damit steht das Modulhandbuch ein Stück weit im Spannungsfeld zwischen Flexibilität in der Ausgestaltung auf der einen Seite und Verbindlichkeit des Modulhandbuchs für Studierende und auch für Anrechnungsprozesse auf der anderen Seite. Allerdings ist das Qualitätsmanagement der Hochschule ohnehin gefordert, Ergebnisse der laufenden Studienevaluation auch zwischen den Akkreditierungs-

verfahren in den Studiengang einzubringen und den zuständigen Hochschulgremien ggf. Veränderungen vorzuschlagen. Dabei muss allerdings auf Rechtssicherheit geachtet werden. Das heißt konkret, dass Studierende sich gerade auch im Blick auf Anrechnungsverfahren auf die Fassung des Modulhandbuchs beziehen können, die zum Zeitpunkt ihres Studienbeginns gültig war.

Literatur

- AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2011): *Deutscher Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen*. URL: http://www.dqr.de/media/content/Der_Deutsche_Qualifikationsrahmen_fue_lebenslanges_Lernen.pdf [20.10.2015].
- Bäcker, E. M./Cendon, E./Mörth, A. (2011): Das E-Portfolio für Professionals: Zwischen Lerntagebuch und Kompetenzfeststellung. In: *Zeitschrift für e-learning*. 2011(3). S. 37–50.
- Bergstermann, A./Cendon, E./Flacke, L./Friedrich, A./Hiltergerke, C./Schäfer, M./Strazny, S./Theis, F./Wachendorf, N./Wetzel, K. (2013): *Handreichung Lernergebnisse Teil 1: Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung*. Handreichung der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Berlin. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [20.10.2015].
- Bloom, B. S./Engelhart, M. D./Furst, E. J./Hill, W. H./Krathwohl, D. R. (1956): *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook 1: Cognitive domain*. New York: David McKay Company.
- Dehnbostel, P./Seidel, S./Stamm-Riemer, I. (2010): *Einbeziehung von Ergebnissen informellen Lernens in den DQR – eine Kurzexpertise*. URL: http://ankom.his.de/material/dokumente/Expertise_Dehnbostel_StammRiemer_Seidel_2010.pdf [20.10.2015].
- Freitag, W. (2011): Berufsbegleitend Studieren in Anrechnungsstudiengängen – biographische Erfahrungen und Herausforderungen. In: Freitag, W./Hartmann, E. A./Loroff, C./Stamm-Riemer, I./Völk, D./Buhr, R. (Hrsg.): *Gestaltungsfeld Anrechnung. Hochschulische und berufliche Bildung im Wandel*. Münster: Waxmann. S. 121–144.
- Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (2007): Zum Potenzial von Lerntagebuch und Portfolio. In: Gläser-Zikuda, M./Hascher, T. (Hrsg.): *Lernprozesse dokumentieren, reflektieren und beurteilen. Lerntagebuch und Portfolio in Bildungsforschung und Bildungspraxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 9–24.
- Häcker, T. (2005): Portfolio als Instrument der Kompetenzdarstellung und reflexiven Prozesssteuerung. *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik online*. 2005(8). URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/haecker_bwpat8.pdf [20.10.2015].
- Herrmann, A. (2014): *Kompetent und präsent. Kompetenzorientierte Ausschreibungen in der Aus-, Fort- und Weiterbildung*. Herausgegeben von der Diakonie Rheinland-Westfalen-Lippe e.V. URL: <http://www.diakonie-rwl.de/cms/media/pdf/aktuelles/2014-pdf/DQR-Ausschreibungen-KompetentUndPraesent2014.pdf> [20.10.2015].
- HIS – Hochschul-Informationen-System (2012): *ANKOM Arbeitsmaterialie Nr. 3. Verfahren und Methoden der individuellen Anrechnung*. URL: http://ankom.dzhw.eu/pdf_archiv/M3_Anom.pdf [20.10.2015].
- Kennedy, D. (2008): *Lernergebnisse (Learning Outcomes) in der Praxis. Ein Leitfaden*. Bonn: DAAD.

- KMK (2002): *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (I)*. Beschluss vom 28.06.2002. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_06_28-Anrechnung-Faehigkeiten-Studium-1.pdf [20.10.2015].
- Muckel, P. (2013): Individuelle Anrechnung von Kompetenzen. In: Hanft, A./Brinkmann, K. (Hrsg.): *Offene Hochschulen. Die Neuausrichtung der Hochschulen auf Lebenslanges Lernen*. Münster: Waxmann. S. 259–273.
- Müskens, W./Eilers-Schoof, A. (2011): Auf dem Weg zur Offenen Hochschule – Weiterentwicklung der Verfahren zur pauschalen und individuellen Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge. In: *BWP – Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*. 2011(5). S. 51–54.
- Sandberg, F. (2012): A Habermasian analysis of a process of recognition of prior learning for health care assistants. In: *Adult Education Quarterly*. 62(4). S. 351–370.
- Sauer, M./Loerbroks, K. (2015): Lernen an verschiedenen Orten. Der Master-Studiengang Personalmanagement im Sozial- und Gesundheitswesen. In: Schäfer, M./Kriegel, M./Hagemann, T. (Hrsg.): *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen*. Münster: Waxmann. S. 199–209.
- Schäfer, M. (2015): Chancen der curricularen Verankerung eines Kompetenzportfolios im Studium. In: Schäfer, M./Kriegel, M./Hagemann, T. (Hrsg.): *Neue Wege zur akademischen Qualifizierung im Sozial- und Gesundheitssystem. Berufsbegleitend studieren an Offenen Hochschulen*. Münster: Waxmann. S. 171–182.
- Schermutzki, M. (2007): *Learning outcomes – Lernergebnisse: Begriffe, Zusammenhänge, Umsetzung und Erfolgsvermittlung. Lernergebnisse und Kompetenzvermittlung als elementare Orientierung des Bologna-Prozesses*. URL: http://www.fibaa.org/uploads/media/schermutzki_learning_outcomes.pdf [20.10.2015].
- van Tartwijk, J./Driessen, E./van der Vleuten, C./Stokking, K. (2007): Factors influencing the successful introduction of portfolios. In: *Quality in Higher Education*. 2007(01). S. 69–79.

Portfolioansätze in hochschulischer und beruflicher Bildung

Ein Beitrag zur Qualitätssicherung
wissenschaftlicher Weiterbildung

1 Einleitung: Perspektiven auf Portfolioarbeit

Portfolioansätze werden in unterschiedlichen Bildungsbereichen seit nunmehr einem guten Jahrzehnt in vielfältiger Weise erprobt und breit diskutiert. Dabei fällt auf, dass die Diskurse in den einzelnen Bildungssektoren, etwa der allgemeinbildenden Schule (Brunner/Häcker/Winter 2008), der beruflichen Bildung (Elsholz/Rohs 2014) und im hochschulischen Kontext (Miller/Volk 2013), vielfach unverbunden nebeneinander existieren. Dies ist auch divergierenden Zielsetzungen geschuldet, die mit dem Einsatz von Portfolios verbunden sind. So kann dieser beispielsweise entweder der aktuellen Reflexion der Lerninhalte oder des Lernprozesses, der längerfristigen, durchaus mehrjährigen Begleitung von Bildungsprozessen oder aber eher der Außendarstellung erworbener Kompetenzen dienen.

Im hochschuldidaktischen Kontext sind in der Literatur viele Beiträge und Ansätze auszumachen, die sich durch einen mediendidaktischen Fokus ausweisen (u.a. Bauer/Baumgartner 2012; Himpsl-Gutermann 2012; Miller/Volk 2013). Verbreitet ist in diesem Kontext die Open-Source-Software *Mahara*, die durch ihre Architektur eine bestimmte – eher auf die Außendarstellung gerichtete – Verwendung nahelegt.

In diesem Beitrag wird diskutiert, ob und in welcher Form konzeptionelle Überlegungen entsprechender Portfolioansätze aus der Berufs- und Erwachsenenbildung auch für die hochschulische Bildung fruchtbar gemacht werden können, um vorhandene Ansätze zu erweitern¹. Besonderes Augenmerk liegt dabei auf weiterbildenden bzw. berufsbegleitenden Studiengängen.

Vor diesem Hintergrund werden die dominanten Zielsetzungen von Portfolioarbeit in der Berufs- und Erwachsenenbildung dargestellt, wobei ausgewählte instruktive Konzepte etwas vertieft erläutert werden. Darauf aufbauend wird ein idealtypisches Portfolio² für die wissenschaftliche Weiterbildung skizziert. Mit einem solchen Idealtypus sollen Impulse gegeben werden, die die konzeptionelle Entwicklung und

1 Unbenommen ist, dass umgedreht auch die berufliche Bildung wertvolle Impulse aus dem hochschulischen Kontext aufnehmen sollte; doch ist dies nicht Gegenstand dieses Beitrags.

2 Im Folgenden wird häufig der Begriff ‚Portfolio‘ und nicht ‚E-Portfolio‘ verwendet. Dies verweist darauf, dass es im Kern um einen didaktischen Zugang zum Thema geht und weniger um einen technologischen.

didaktisch-curriculare Einbindung von Portfolios in der hochschulischen (Weiter-) Bildung befördern können. Mit einem so verankerten Portfolioeinsatz – so die Hauptthese dieses Beitrags – kann das Ziel solcher Bildungsgänge, die Erlangung „wissenschaftlich reflektierter Handlungskompetenz“³, wesentlich unterstützt werden und das Instrument Portfolio einen wichtigen Beitrag zur Qualitätssicherung leisten.

2 Portfolioansätze in der Berufs- und Erwachsenenbildung

Der größte Teil der Portfolioansätze in der Berufs- und Erwachsenenbildung lässt sich – grob gesprochen – zwei Zielsetzungen zuordnen. Während einerseits Portfolios, die eher in der Berufsausbildung entwickelt wurden, stärker auf die Verbindung von Theorie und Praxis gerichtet sind, versteht sich andererseits eine Vielzahl von Konzepten als Instrumente zur Unterstützung und Gestaltung von berufsbiografischen Übergängen. Solche Konzepte, auf die hier zunächst eingegangen wird, zielen in der Regel auf die Herausarbeitung von überfachlichen und zum Teil informell erworbenen Kompetenzen.

In der Berufsorientierung ist hier vor allem der *Berufswahlpass* zu nennen, der eine große Verbreitung besitzt. Er ist darauf angelegt, Schülerinnen und Schüler in einem mehrjährigen Prozess bei der Berufsorientierung zu unterstützen und den Übergang Schule/Arbeitswelt zu erleichtern (Staden 2014). Dabei werden wiederholt auch Selbst- und Fremdeinschätzungen miteinander kontrastiert, um so den Jugendlichen eine bewusstere Berufswahl zu ermöglichen.

In der Weiterbildung gibt es eine große Anzahl von Ansätzen zur Dokumentation informell erworbener Kompetenzen (Flachmeyer et al. 2010). Weit verbreitet ist etwa der Profilpass, der zwischenzeitlich auch als E-Portfolio umgesetzt wurde (Pielorz/Westebbe 2014). Beim Profilpass geht es um die Herausarbeitung und Reflexion von überwiegend informell in der Biografie erworbenen Kompetenzen, die unzureichend durch die formal erreichten Zertifikate des Bildungssystems abgebildet werden. Nutzer des Profilpasses befinden sich in der Regel vor oder in Übergangssituationen wie einem beruflichen Wechsel oder dem Wiedereintritt in Erwerbsarbeit nach einer Familienphase. Auch hier geht es darum, durch die Herausarbeitung eigener Stärken und Schwächen Entscheidungsprozesse für die eigene berufliche Entwicklung zu unterstützen.

Von diesen Ansätzen zu unterscheiden sind zwei Konzepte für E-Portfolios, die auf eine stärkere Theorie-Praxis-Verbindung in der Berufsausbildung abzielen (Börner/Albrecht/Köhler 2014; Dürkop/Knutzen 2014). Grundüberlegungen dieser Konzepte werden in den weiter unten dargestellten Vorschlag für ein idealtypisches Portfolio aufgenommen und für die wissenschaftliche Weiterbildung weiterentwickelt. Hintergrund für diese Portfolioansätze ist die Feststellung, dass die im Berufsbildungsgesetz verordnete Lernortkooperation – also das Zusammenwirken und

3 Dieser Terminus wird im Abschnitt 3 genauer erläutert und begründet.

die gegenseitige Abstimmung der beiden Lernorte Berufsschule und Betrieb – im dualen System in der Realität nur unzureichend funktioniert. Das Ziel der Berufsausbildung, die Erlangung beruflicher Handlungsfähigkeit, kann damit oft nicht in zufriedenstellendem Ausmaß erreicht werden. Genau in diesem Zusammenwirken situierten Lernens im Betrieb und organisierten Lernens in der Schule besteht eigentlich eine zentrale Stärke der deutschen Berufsausbildung. Dieses duale Prinzip macht den Unterschied zu rein schulischen Bildungsgängen oder ausschließlich betrieblicher Qualifizierung aus, wie dies in anderen Ländern überwiegend der Fall ist.

Portfolioarbeit kann hier nun als Instrument und Methode unterstützend wirken, dieses Potenzial zur Verbesserung der Ausbildungsqualität zu nutzen. Denn ein Zusammenwirken im Sinne eines Zusammendenkens und Zusammenführens der Erfahrungen an den unterschiedlichen Lernorten kann mittels eines E-Portfolios, das örtliche und zeitliche Asynchronität überbrücken hilft, unterstützt werden.

Der Ansatz des *Ausbildungsportfolios* fasst dies unter dem Terminus Förderung der „Lernortkooperation im Kopf“ (Elsholz/Knutzen 2009) zusammen. In diesem Konzept wurden zunächst die unterschiedlichen Ordnungsmittel (Ausbildungsordnung und Lehrplan), die für den betrieblichen und den schulischen Teil der Berufsausbildung vorliegen, analysiert und auf dieser Grundlage eine einheitliche Struktur beruflicher Handlungsfelder geschaffen. Diese Strukturierung soll es den Auszubildenden ermöglichen, die eigenen (Lern-)Erfahrungen an den unterschiedlichen Lernorten besser miteinander zu verknüpfen.

Jede Tätigkeit im Betrieb und jeder Unterrichtsinhalt in der Berufsschule wird dabei im Portfolio festgehalten und einem der beruflichen Handlungsfelder zugeordnet. So kann eine aktuelle betriebliche Arbeitserfahrung mit einem fachtheoretischen Inhalt in Verbindung gebracht werden, der bereits vor Monaten im Berufsschulunterricht behandelt wurde. Alle Einträge in einem Handlungsfeld können angezeigt werden, sodass schulische und betriebliche Einträge farblich unterschieden und in chronologischer Reihenfolge sichtbar werden (siehe Abbildung 1).

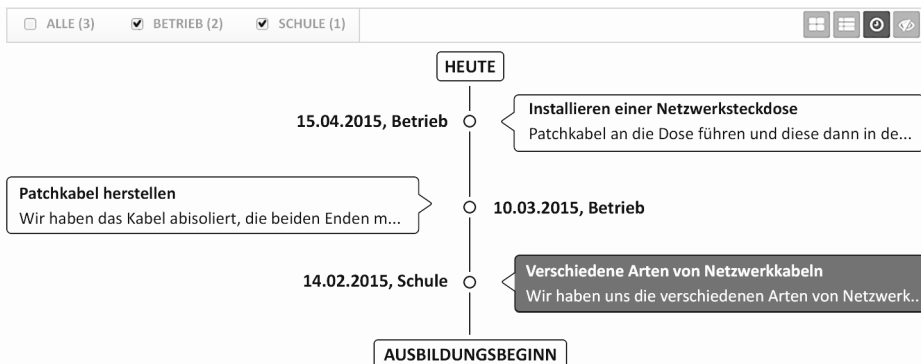


Abbildung 1: Darstellung von Einträgen in einem Handlungsfeld im Ausbildungsportfolio (eigene Darstellung in Anlehnung an Dürkop/Knutzen 2014, S. 49)

Sowohl der hier skizzierte Ansatz des Ausbildungsportfolios als auch das damit verwandte Konzept *BLok – Online-Berichtsheft zur Stärkung der Lernortkooperation* (Börner/Albrecht/Köhler 2014) sind konzeptionell als Online-Berichtsheft angelegt. Im dualen System ist gesetzlich festgelegt, dass Auszubildende einen schriftlichen Ausbildungsnachweis (Berichtsheft) führen müssen. Das E-Portfolio kann in beiden Konzepten ausgedruckt werden und damit bei der Anmeldung zur Abschlussprüfung als Berichtsheft dienen. Damit existiert eine curriculare Verankerung des E-Portfolios im Ausbildungsprozess, und es gibt einen erkennbaren Anreiz zum Führen des Portfolios für die Auszubildenden. Trotzdem ist die technische Bereitstellung des E-Portfolios nicht ausreichend, sondern es bedarf für dessen Nutzung vor allem pädagogischer Unterstützung. Diese kann im Rahmen der dualen Ausbildung vor allem durch die Berufsschule geleistet werden, die die Reflexion über die Erfahrungen an den unterschiedlichen Lernorten fördern kann, um so das Ziel beruflicher Handlungsfähigkeit zu unterstützen.

3 Ein idealtypisches Portfolio in der wissenschaftlichen Weiterbildung

In ähnlicher Weise, wie die zuvor skizzierten Portfolioansätze einen Beitrag zum Bildungsziel der Berufsausbildung leisten sollen, kann – und dafür wird hier plädiert – auch ein Portfolio in der wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzt werden. Dazu muss jedoch zuvor das Bildungsziel wissenschaftlicher Weiterbildung geklärt werden. Eine eindeutige Bestimmung oder ein geteiltes Verständnis liegt diesbezüglich bislang nicht vor. Vorgeschlagen wird hierzu der Terminus ‚wissenschaftlich reflektierte Handlungskompetenz‘ als Ziel von abschlussorientierten Bildungsgängen – der weitere Diskurs dazu wird an dieser Stelle jedoch nicht vertieft⁴.

Damit ein Portfolio einen wesentlichen Beitrag zur Erlangung des Bildungsziels leisten kann, ist eine curriculare Verankerung unverzichtbar. Grundsätzlich können nach Reetz (1984) drei Prinzipien der Curriculumgestaltung unterschieden werden. In ähnlicher Weise beschreibt auch Huber (1983) das Spannungsfeld der Hochschuldidaktik zwischen Wissenschaft, Praxis und Person (siehe Abbildung 2).

4 Dieser Begriff lehnt sich an den Terminus ‚wissenschaftlich basierte Handlungsfähigkeit‘ an, den Gerholz/Sloane (2011) für Bachelorstudiengänge vorschlagen. Cendon/Flacke (2013) vertreten in Anlehnung an Donald Schön das Modell des Reflective Practitioner. Darin kommt jedoch m.E. die akademische Dimension und damit eine Differenz von wissenschaftlicher und beruflicher Weiterbildung nicht hinreichend zum Ausdruck.

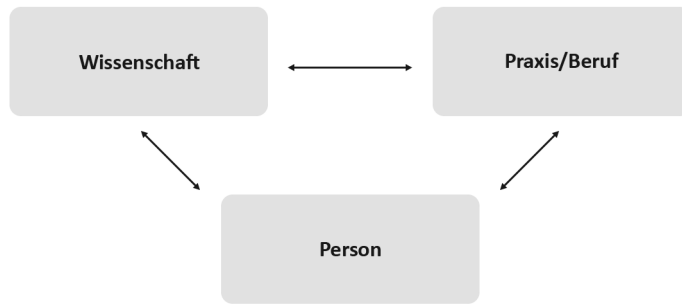


Abbildung 2: Curriculares Spannungsfeld (eigene Darstellung in Anlehnung an Huber 1983, S. 128)

- Eine Orientierung von Curricula am Wissenschaftsprinzip führt zu einer rein fachsystematischen Strukturierung.
- Eine Strukturierung von Curricula im Hinblick auf die berufliche Praxis der Lernenden bedeutet, diese zum Kriterium für die Entwicklung von Curricula zu machen. Es kommt zu einer handlungssystematischen Strukturierung von Curricula.
- Ein drittes Prinzip, das Persönlichkeitsprinzip, beinhaltet normative Vorgaben für die curriculare Entwicklungsarbeit. Bildungsziele wie Mündigkeit, Kritikfähigkeit und Entscheidungsfähigkeit sind dann leitend.

Grundständige Studiengänge an Universitäten sind traditionell weitgehend am Wissenschaftsprinzip orientiert und damit fachsystematisch ausgerichtet (Gerholz/Sloane 2011). Damit entsteht ein gravierendes Transferproblem, da die Verbindung zur Arbeits- und Lebenswelt vielfach unklar bleibt. Das erklärte Ziel von Bachelorstudiengängen ‚berufsqualifizierend‘ zu sein, kann so nicht erreicht werden. Bemerkenswert ist im Zusammenhang mit der Frage der Strukturierung von Curricula auch, dass der Wissenschaftsrat für die Medizin eine Abkehr von rein fachsystematisch orientierten Studiengängen empfiehlt (Wissenschaftsrat 2014, S. 7); vielmehr wird eine Orientierung an den konkreten beruflichen Tätigkeiten und den dafür erforderlichen Kompetenzen empfohlen.

Eine rein fachsystematische Orientierung – wie sie allerdings in der wissenschaftlichen Weiterbildung wohl nur selten anzutreffen ist – verhindert die Entwicklung von Handlungskompetenz. Sie führt zu einer „scholastischen Wissenschaft, abgehoben von der Praxis, verkrustet gegenüber Personen“, wie Huber bereits 1983 (S. 128) konstatierte.

Der gegenteilige Effekt ist bei einer einseitigen Orientierung auf die Praxis und den Beruf zu erwarten. Diese führt zu einem funktionalistischen Verständnis von Bildung und „immunisiert gegenüber theoretischer Reflexion und Kritik“ (ebd.). Die Diskussion genau darüber ist in der beruflichen Bildung äußerst virulent. Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 1996 die Einführung des Lernfeldkonzepts beschlossen und damit einen Paradigmenwechsel von einer fachsystematischen

zu einer handlungssystematischen Strukturierung von Curricula verordnet (KMK 1996). Seither wird ein intensiver Diskurs über eine stärkere Arbeitsprozessorientierung und seine Bezüge zu einer fachlichen Systematik geführt. So wird einerseits diskutiert, inwiefern das Leitziel beruflicher Handlungsfähigkeit durch eine ggf. zu einseitige Orientierung an einer Handlungssystematik gewährleistet werden kann. Darüber hinaus ist die Anschlussfähigkeit zu akademischem Wissen gefährdet und der Übergang in entsprechende Bildungsgänge erschwert (Frommberger 2012).

Eine ähnliche Schwierigkeit ist für die wissenschaftliche Weiterbildung anzunehmen, wenn beispielsweise durch den Einsatz von Praktikerinnen und Praktikern als Dozentinnen und Dozenten zwar ein starker Berufsbezug gewährleistet wird, was den Teilnehmenden und ihren Interessen durchaus entgegenkommt, damit aber eben der Wissenschaftsbezug vernachlässigt wird. Dann droht die theoretische Basis verloren zu gehen, wissenschaftliche Weiterbildung wird zur bloßen Praxisbetrachtung und verliert u.a. ihre Differenz zur beruflichen Weiterbildung.

Wissenschaftlich reflektierte Handlungskompetenz als Zielsetzung wissenschaftlicher Weiterbildung kann daher nur erreicht werden, wenn eine Vereinseitigung des Curriculums und der angewandten Methoden wissenschaftlicher Weiterbildung vermieden wird. Ein entsprechend pädagogisch gestaltetes E-Portfolio kann dazu ein entscheidendes Instrument sein, um die Bezüge zwischen Fach- und Handlungssystematik herzustellen.

Das bedeutet mitnichten, dass es einerseits keine Praxisreflexion und beruflich verwert- und verwendbaren Inhalte oder andererseits keine rein fachlich angelegte Veranstaltung geben sollte. Doch die Herausforderung besteht jeweils darin, bei fachsystematisch angelegten Themen und Veranstaltungen den Bezug zur Handlungssystematik und zur praktischen Anwendung theoretischer Erkenntnisse herzustellen und diesen eben auch in einem Portfolio sichtbar zu machen. Dazu muss eine lehrende Wissenschaftlerin oder ein lehrender Wissenschaftler nicht die berufliche Praxis in Gänze kennen, es sollten aber – unterstützt durch das Portfolio – die richtigen Fragen gestellt und Anregungen gegeben werden, damit die Lernenden diesen Transfer herstellen können. Umgekehrt ist bei der Bearbeitung handlungssystematischer Themen wiederkehrend der Bezug zu fachsystematischen Zusammenhängen und wissenschaftlichen Modellen und Theorien zu verdeutlichen.

Ein entsprechendes Portfolio, das über die Dauer eines ganzen weiterbildenden Studiengangs bzw. Zertifikatskurses geführt wird, enthielte dann sowohl alle im Studium erstellten Artefakte (also Haus- oder Projektarbeiten, Aufzeichnungen und Mitschriften) als auch alle Reflexionen der Lehr- und Lerninhalte im Hinblick auf die Fach- und die Handlungssystematik. Berufliche Erfahrungen können ebenfalls dokumentiert und mit den wissenschaftlichen Ansätzen in Abgleich gebracht werden. Theorie und Praxis würden so verknüpft und wissenschaftlich reflektierte Handlungsfähigkeit gefördert.

Ein Portfolio kann zudem dem oben angeführten Persönlichkeitsprinzip als dritter Orientierung curricularer Gestaltung Geltung verschaffen. Portfolios können

durch die wiederkehrende Reflexion die Kritikfähigkeit und Beurteilungskompetenzen der Nutzerinnen und Nutzer stärken und fördern zugleich die Möglichkeit der stärkeren Selbststeuerung von Lernprozessen. Damit sind sie geeignet, das Erreichen von Bildungszielen zu unterstützen, was durch ein rein inhaltlich ausgerichtetes Curriculum nicht gewährleistet werden kann.

Portfolios können im Hinblick auf die Person auch zur Anrechnung von Kompetenzen im hochschulischen Kontext eingesetzt werden, wie dies teilweise bereits erfolgt (u.a. Brunner/Muckel/Zawacki-Richter 2014). Wichtiger als eine Anrechnung ist jedoch die mit einem Portfolio zu unterstützende Reflexion von beruflichen Vorerfahrungen, um so in einem konstruktivistischen Verständnis die Anschlussfähigkeit an die Inhalte der Weiterbildung bewusst zu machen.

Im Hinblick auf die in der Abbildung 2 dargestellten Aspekte der Curriculumgestaltung adressiert ein derart angelegtes Portfolio vor allem die Beziehungen im Spannungsfeld von Person, Wissenschaft und Praxis/Beruf. Es kann damit durch die Orientierung an den drei Prinzipien Wissenschaft, Person und Praxis/Beruf wissenschaftlich reflektierte Handlungskompetenz fördern.

Bei der praktischen Umsetzung der hier vorgestellten konzeptionellen Überlegungen kann neben den skizzierten Ansätzen aus der beruflichen Bildung auch auf erprobte Portfolioansätze aus der wissenschaftlichen Weiterbildung angeknüpft werden. Das von Bäcker/Cendon/Mörth (2011) vorgestellte *E-Portfolio für Professionals* stellt bereits Bezüge zu beruflichen Erfahrungen her, unterstützt systematisch die Reflexionsfähigkeit und ist curricular eingebunden.

Ein Portfolio bleibt jedoch stets nur ein Instrument. Unverzichtbar für den erfolgreichen Einsatz von Portfolioarbeit ist daher eine pädagogische Begleitung des gesamten Prozesses. Hier sind die Anbieter wissenschaftlicher Weiterbildung gefordert, eine solche Begleitung sicherzustellen. Ein wirkungsvolles Portfolio muss didaktisch-curricular und auch methodisch eingebunden sein sowie von den Lehrenden akzeptiert und unterstützt werden.

4 Fazit

Portfolios sind ein sehr unterschiedlich einsetzbares Instrument – eine Art Breitbandantibiotikum des Bildungswesens. Bedingt durch diesen vielseitigen Einsatz in unterschiedlichen Bildungsbereichen gibt es auch keinen einheitlichen Diskussionsstand, sondern vielmehr disziplinär und je nach Bildungsbereich stark getrennte Diskurse.

Mit diesem Beitrag wurde versucht aufzuzeigen, wie Konzepte aus der Berufs- und Erwachsenenbildung für den Hochschulsektor und insbesondere die wissenschaftliche Weiterbildung fruchtbar gemacht werden können. Der skizzierte Einsatz eines Portfolios zur Förderung wissenschaftlich basierter Handlungsfähigkeit stellt dabei einen Idealfall dar. Ein Portfolio ist dabei auch ein Instrument zur Verbesserung der Qualität wissenschaftlicher Weiterbildung, das didaktisch-curricular zu

verankern ist und mit anderen Maßnahmen korrespondieren muss. Denn was für ein grundständiges Studium Gültigkeit besitzt, gilt auch für die wissenschaftliche Weiterbildung: Die Aneinanderreihung einzelner Lehrveranstaltungen ergibt noch keinen gelingenden Lernprozess. Und auch die Addition erworbener Kompetenzen führt nicht automatisch zu einem Bildungsprozess – hier besteht nicht nur in der wissenschaftlichen Weiterbildung Handlungsbedarf. Portfolios können dabei helfen, gelingende Lern- und Bildungsprozesse zu gestalten.

Literatur

- Bäcker, E.-M./Cendon, E./Mörth, A. (2011): Das E-Portfolio für Professionals. Zwischen Lerntagebuch und Kompetenzfeststellung. In: *Zeitschrift für e-Learning*. 2011(3). S. 37–50.
- Bauer, R./Baumgartner, P. (2012): *Schaufenster des Lernens. Eine Sammlung von Mustern zur Arbeit mit E-Portfolios*. Münster: Waxmann.
- Börner, C./Albrecht, C./Köhler, T. (2014): BLok – Das erste Online-Berichtsheft mit integriertem Entwicklungsportfolio. In: Elsholz, U./Rohs, M. (Hrsg.): *E-Portfolios für das lebenslange Lernen. Konzepte und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 59–74.
- Brunner, I./Häcker, T./Winter, F. (Hrsg.) (2008): *Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*. (2. Auflage). Seelze: Kallmeyer.
- Brunner, S./Muckel, P./Zawacki-Richter, O. (2014): Entwicklung eines ePortfolio-Tools zur Anrechnung von beruflich erworbenen Kompetenzen. Am Beispiel des Bachelor-Studiengangs „Business Administration“. In: Elsholz, U./Rohs, M. (Hrsg.): *E-Portfolios für das lebenslange Lernen. Konzepte und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 133–146.
- Cendon, E./Flacke, L. (2013): Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine notwendige Erweiterung des Lehrkörpers. In: *Hochschule und Weiterbildung*. 2013(1). S. 36–40.
- Dürkop, A./Knutzen, S. (2014): Das Ausbildungsportfolio der Kompetenzwerkstatt – Mein Beruf. In: Elsholz, U./Rohs, M. (Hrsg.): *E-Portfolios für das lebenslange Lernen. Konzepte und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 41–58.
- Elsholz, U./Knutzen, S. (2009): Lernortkooperation im Kopf durch E-Portfolios in der Ausbildung. In: Fenzl, C./Spöttl, G./Howe, F./Becker, M. (Hrsg.): *Berufsarbeit von morgen in gewerblich-technischen Domänen. Forschungsansätze und Ausbildungskonzepte für die berufliche Bildung*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 94–99.
- Elsholz, U./Rohs, M. (Hrsg.) (2014): *E-Portfolios für das lebenslange Lernen. Konzepte und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Flachmeyer, M./Harhues, O./Honauer, H./Schulte Hemming, A. (Hrsg.) (2010): *Wissen, was ich kann. Verfahren und Instrumente der Erfassung und Bewertung informell erworbener Kompetenzen*. Münster: Waxmann.
- Frommberger, D. (2012): Von der Berufsbildung in die Hochschulbildung (Dritter Bildungsweg). In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 108(2). S. 169–193.
- Gerholz, K.-H./Sloane, P. (2011): Lernfelder als universitäres Curriculum? – Eine hochschuldidaktische Adaption. In: *bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Ausgabe 20. S. 1–24. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe20/gerholz_sloane_bwpat20.pdf [20.10.2015].
- Himpsl-Gutermann, K. (2012): *E-Portfolios in der universitären Weiterbildung. Studierende im Spannungsfeld von Reflexivem Lernen und Digital Career Identity*. Glückstadt: Hülsbusch.

- Huber, L. (1983): Hochschuldidaktik als Theorie der Bildung und Ausbildung. In: Huber, L. (Hrsg.): *Ausbildung und Sozialisation in der Hochschule*. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 114–138.
- KMK (1996): *Handreichungen für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz (KMK) für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Berlin.
- Miller, D./Volk, B. (Hrsg.) (2013): *E-Portfolio an der Schnittstelle von Studium und Beruf*. Münster: Waxmann.
- Pielorz, M./Westebbe, G. (2014): eProfilpass (ePP) – ein Instrument zur Sichtbarmachung von non-formal und informell erworbenen Kompetenzen. In: Elsholz, U./Rohs, M. (Hrsg.): *E-Portfolios für das lebenslange Lernen. Konzepte und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 93–114.
- Reetz, L. (1984): *Wirtschaftsdidaktik. Eine Einführung in Theorie und Praxis wirtschaftsberuflicher Curriculumentwicklung und Unterrichtsgestaltung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Staden, C. (2014): Berufswahlpass-Online – Ein E-Portfolio-Konzept zur Unterstützung zeitgemäßer Berufsorientierung. In: Elsholz, U./Rohs, M. (2014): *E-Portfolios für das lebenslange Lernen. Konzepte und Perspektiven*. Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 21–39.
- Wissenschaftsrat (2014): *Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Medizinstudiums in Deutschland auf Grundlage einer Bestandsaufnahme der humanmedizinischen Modellstudiengänge*. Dresden.

Kompetenzbasierung und Outcome-Orientierung

Grundlage zur Förderung von Durchlässigkeit
zwischen Berufs- und Hochschulbildung?

1 Veränderte Rahmenbedingungen für Durchlässigkeit

Aktuelle Initiativen und Programme zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung gehen mit einem grundlegenden Wandel von Bildungs- und Berufsbildungssystemen in vielen hoch entwickelten Ländern einher. Schlagworte wie Outcome- und Lernergebnisorientierung, Qualifikationsrahmen, Bildungsstandards, Akkreditierung, Kompetenzorientierung, Validierung und Qualitätssicherung charakterisieren die Um- und Neusteuering der Systeme. „Der heutige Diskurs“, so Oelkers und Reusser (2008, S. 17), geht „auf einen inzwischen international weitgehend akzeptierten Wechsel der Perspektive in der Bildungspolitik“ zurück. Bisher standen die Input-Faktoren im Mittelpunkt des Interesses bildungspolitischer Steuerung, während Output, Outcome und z.T. auch der Kontext vernachlässigt oder ausgeblendet wurden. Mittlerweile erfolgen Steuerung und Lenkung im Bildungswesen vorrangig Outcome- und lernergebnisorientiert, zumindest ist dies bildungspolitisch intendiert. Deutlich wird dies an nationalen Qualifikationsrahmen (NQR), am Europäischen Qualifikationsrahmen (EQR) und an auf die Bildungsbereiche bezogenen Rahmen wie dem Qualifikationsrahmen für Deutsche Hochschulabschlüsse. Sie ordnen Qualifikationen und Kompetenzen unterschiedlichen Niveaustufen zu und erfordern Verfahren und Instrumente der Kompetenzfeststellung und Validierung.

Hierin liegt prinzipiell auch die Möglichkeit der Vergleichbarkeit und der wechselseitigen Anerkennung von Qualifikationen zwischen verschiedenen Bildungsbereichen, so zwischen der Berufs- und Weiterbildung und der Hochschulbildung. Die zentrale Frage ist, was verglichen, bewertet und ggf. anerkannt werden kann. Eine bis in die 1980er-Jahre auf praktische Fertigkeiten und fachliche Kenntnisse beruhende Berufs- und Weiterbildung bot in materialer Bildungsentwicklung kaum Vergleichsmöglichkeiten zur Hochschulbildung, da die Qualifikationsniveaus unterschiedlich und die Lernprozesse und -ergebnisse nahezu disjunkt waren. Die zukunftsweisenden Reformpostulate der Bildungsreform in den 1970er-Jahren zur Integration und Gleichwertigkeit beruflicher und allgemeiner Bildung stießen hier an ihre Grenzen.

Mit der Kompetenzbasierung der Berufs- und Weiterbildung besteht eine elementar veränderte Grund- und Ausgangslage. Die Schnittmenge zwischen Berufs- und Hochschulbildung wird größer, wozu das reflexive Lernen und eine reflexive Handlungsfähigkeit in der Berufsbildung wesentlich beitragen. Der Wandel der

Berufsbildung beruht auf veränderten sozioökonomischen Bedingungen im Übergang von der Industrie zur Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft. Die Qualifikationsanforderungen in der digitalisierten Arbeitswelt sind durch Höherqualifizierung und ganzheitliche Kompetenzanforderungen charakterisiert (Dehnbostel 2015, S. 8ff.). Sie implizieren veränderte quantitative und qualitative Bildungsbedarfe. Hierin liegt letztlich der Grund dafür, dass „die Durchlässigkeit des Bildungssystems [...] gegenwärtig ganz oben auf der politischen Agenda“ steht (Hanft 2014, S. 123; Dehnbostel 2008, S. 127f.).

Für die Durchlässigkeit und die reale Anerkennung von beruflich erworbenen Kompetenzen auf die Hochschulbildung sind Bildungsstandards erforderlich, auf die sich Kompetenzfeststellungs- und Validierungsverfahren beziehen. Die Zuordnung von Kompetenzen zu Bildungsstandards ermöglicht in den einzelnen Bildungsbereichen auf Vereinbarungen oder Verordnungen bezogene Bewertungen, eine Institutionen übergreifende Vergleichbarkeit und bildungsbereichsinterne Anerkennungen. Sie macht ebenso eine Vergleichbarkeit und Anerkennung zwischen Bildungsbereichen wie Berufsbildung und Hochschulbildung möglich. Qualifikationsrahmen bieten hierfür über Deskriptoren definierte Einordnungs- und Vergleichsebenen. Inwieweit deren Outcome- und Lernergebnisorientierung eine hinreichende Vergleichs- und Beurteilungsebene abgibt, ist zu hinterfragen. Vor allem ist zu fragen, ob damit nicht die Bildungsdimension zugunsten von Effizienz- und Marktanforderungen verdrängt wird.

2 Kompetenzbasierung und reflexive Handlungsfähigkeit als Grundlage

Die breite Durchsetzung des Kompetenzbegriffs ist sicherlich darauf zurückzuführen, dass Kompetenzen sich auf das Subjekt beziehen und dabei gleichwohl betriebliche und gesellschaftliche Anforderungen erfüllen. Sie kommen zudem den Anforderungen lebenslangen Lernens nach und umfassen allgemeine, berufliche und hochschulische Bildung, ohne dabei per se die herkömmliche Dichotomie von beruflicher und allgemeiner Bildung beizubehalten. Vor allem sind Kompetenzen und Kompetenzentwicklung immer an Lernen gebunden und damit auch an unterschiedliche lerntheoretische Zugänge und über Umfeld- und Entwicklungsbedingungen an bestimmte Lernarten (Dehnbostel 2015, S. 30ff.).

In Theorie und Praxis der Berufs- und Weiterbildung haben sich die Begriffe Kompetenz und Kompetenzentwicklung heute als zentrale Begriffe etabliert, wobei die Begriffs- und Konzeptverständnisse in der Weiterbildung vielfältiger sind und weiter gefasst werden als in der beruflichen Erstausbildung. Konsens besteht darüber, dass die Kompetenzentwicklung an einen auf Selbststeuerung ausgerichteten ganzheitlichen Kompetenzbegriff anknüpft und aus der Perspektive des Subjekts und des Lebenslangen Lernens definiert wird. Anders gesagt: Kompetenzentwicklung wird vom Subjekt her, von seinen Fähigkeiten und Interessen in handlungsorientierter

Ausrichtung bestimmt. Die Herausbildung von Kompetenzen erfolgt durch lebensbegleitende individuelle Lern- und Entwicklungsprozesse und unterschiedliche Formen des Lernens in der Arbeits- und Lebenswelt. Kompetenzentwicklung ist ein aktiver Prozess, der von Individuen in starkem Maße selbst gestaltet wird und dabei selbstgesteuertes und reflexives Lernen erfordert (Gillen 2006, S. 99ff.; Dehnbostel 2015, S. 30ff.).

Ziel der Kompetenzentwicklung in der Berufs- und Weiterbildung ist der Auf- und Ausbau einer umfassenden beruflichen Handlungskompetenz. In ihr vereinen sich verschiedene Kompetenzdimensionen. Bereits der Deutsche Bildungsrat verweist auf unterschiedliche Kompetenzdimensionen, indem er von integrierten Lernprozessen fordert, dass sie „mit der Fachkompetenz zugleich humane und gesellschaftlich-politische Kompetenzen vermitteln“ (Deutscher Bildungsrat 1974, S. 49). Diese drei Kompetenzen sind aber nicht als gleichwertig anzusehen. Der Deutsche Bildungsrat misst der Humankompetenz eine größere Bedeutung zu und verbindet sie mit den emanzipatorischen und kritisch-reflexiven Zielorientierungen der damaligen Bildungsreform. Als humane Kompetenz wird definiert,

„daß der Lernende sich seiner selbst als eines verantwortlich Handelnden bewußt wird, dass er seinen Lebensplan im mitmenschlichen Zusammenleben selbständig faßt und seinen Ort in Familie, Gesellschaft und Staat richtig zu finden und zu bestimmen vermag“ (ebd.).

Im Zusammenhang mit der Neuordnung anerkannter Ausbildungsberufe und Bestrebungen der Kultusministerkonferenz (KMK), das Konzept der Handlungsorientierung in der berufsschulischen Ausbildung zu fördern, wurde der Kompetenzbegriff zunehmend in Überlegungen zur Curriculumentwicklung und zur didaktisch-methodischen Gestaltung von Lernprozessen aufgenommen und weiterentwickelt. Entsprechend sind auch die mit dem Lernfeldkonzept in der Berufsschule verfolgten Ziele auf die Entwicklung von beruflicher Handlungskompetenz gerichtet. Diese wird verstanden als die Bereitschaft und Fähigkeit des Einzelnen, „sich in beruflichen, gesellschaftlichen und privaten Situationen sachgerecht durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten“ (KMK 2007, S. 10). Und weiter:

„Handlungskompetenz entfaltet sich in den Dimensionen von Fachkompetenz, Humankompetenz und Sozialkompetenz.

- *Fachkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, auf der Grundlage fachlichen Wissens und Könnens Aufgaben und Probleme zielorientiert, sachgerecht, methodengeleitet und selbstständig zu lösen und das Ergebnis zu beurteilen.
- *Humankompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln. Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbeson-

dere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.

- *Sozialkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung, soziale Beziehungen zu leben und zu gestalten, Zuwendungen und Spannungen zu erfassen und zu verstehen sowie sich mit Anderen rational und verantwortungsbewusst auseinander zu setzen und zu verständigen. Hierzu gehört insbesondere auch die Entwicklung sozialer Verantwortung und Solidarität.“ (KMK 2007, S. 11; Hervorhebung im Original).

Die Kultusministerkonferenz greift in wesentlichen Teilen auf die Ausführungen des Deutschen Bildungsrates zurück. Ein genauerer Blick verdeutlicht allerdings, dass die vom Deutschen Bildungsrat vertretenen kritischen Zielorientierungen, so auch die Leitvorstellung eines reflexiven Subjekts, in den 1980er- und 1990er-Jahren an Bedeutung verloren haben. Konsens besteht jedoch im Wesentlichen darüber, dass es sich bei den drei Kompetenzen um Kompetenzdimensionen oder Hauptkompetenzen handelt, denen andere Kompetenzen untergeordnet sind. Die Kultusministerkonferenz definiert zusätzlich drei Kompetenzen, die Teil der genannten Kompetenzdimensionen sind bzw. quer dazu liegen:

- „*Methodenkompetenz* bezeichnet die Bereitschaft und Befähigung zu zielgerichtetem, planmäßigem Vorgehen bei der Bearbeitung von Aufgaben und Problemen (zum Beispiel bei der Planung der Arbeitsschritte).
- *Kommunikative Kompetenz* meint die Bereitschaft und Befähigung, kommunikative Situationen zu verstehen und zu gestalten. Hierzu gehört es, eigene Absichten und Bedürfnisse sowie die der Partner wahrzunehmen, zu verstehen und darzustellen.
- *Lernkompetenz* ist die Bereitschaft und Befähigung, Informationen über Sachverhalte und Zusammenhänge selbstständig und gemeinsam mit Anderen zu verstehen, auszuwerten und in gedankliche Strukturen einzuordnen. Zur Lernkompetenz gehört insbesondere auch die Fähigkeit und Bereitschaft, im Beruf und über den Berufsbe-
reich hinaus Lerntechniken und Lernstrategien zu entwickeln und diese für lebenslanges Lernen zu nutzen.“ (ebd.; Hervorhebung im Original).

Wenn die umfassende berufliche Handlungskompetenz als Leitziel und Leitkonzept der beruflichen Bildung und Weiterbildung definiert wird, so ist dies mit dem Anspruch verbunden, eine über die Qualifizierung hinausgehende Bildungsarbeit zu ermöglichen (Arnold/Steinbach 1998; Dehnbostel 2007, S. 31ff.) und damit nicht mehr wie bisher vorrangig die Verwertungsperspektive, sondern die des Subjekts zu betonen. Es gibt auch andere Bestimmungen beruflicher Handlungskompetenz, die u.a. die Methodenkompetenz zusätzlich oder alternativ als Kompetenzbereich aufnehmen, vor allem aber Kompetenzen in ihren wissenschaftstheoretischen Begründungen unterscheiden und demzufolge unterschiedlich ausrichten. Als Beispiel sei auf das Selbstorganisationsmodell von Kompetenzen nach Erpenbeck verwiesen, das auf der Grundlage seiner synergetisch-selbstorganisationalen Theoriefundierung die Handlungskompetenz spezifisch definiert (Heyse/Erpenbeck 1997). Gemeinsam ist den Konzepten und Kompetenzmodellen zur beruflichen Handlungskompetenz durchweg der Verweis auf drei oder vier Kompetenzbereiche oder

Dimensionen sowie ihr subjektbezogener Ansatz, der das reflexive, selbstgesteuerte und erfahrungsbezogene Lernen herausstellt.

Eine wichtige Rolle spielt die über die berufliche Handlungskompetenz hinausgehende reflexive Handlungsfähigkeit, die es ermöglicht, die individuelle, selbstgesteuerte Anwendung erworbener Kompetenzen reflexiv auf Handlungen und Verhaltensweisen sowie auf die damit verbundenen Arbeits- und Sozialstrukturen zu beziehen. Die Reflexivität entspricht sowohl modernen Arbeitsanforderungen als auch einer an Bildung und Persönlichkeit orientierten Berufsbildung. Reflexivität meint die bewusste, kritische und verantwortliche Bewertung von Handlungen auf der Basis von Erfahrungen und Wissen (Dehnbostel 2012, S. 13ff.). In der Erwerbsarbeit bedeutet dies zunächst ein Abrücken vom unmittelbaren Arbeitsgeschehen, um auf zweifache Weise sowohl die Arbeitsstrukturen und Arbeitsbedingungen als auch die eigenen Handlungen und sich selbst zu reflektieren. Es besteht so eine zweifache Reflexivität: die strukturelle Reflexivität und die Selbstreflexivität (Lash 1996, S. 20ff.). Ein reflexives Lernen in und bei der Arbeit trägt so wesentlich zur Kompetenzentwicklung bei. Dieses Lernen stimmt in vielerlei Hinsicht mit dem in der Hochschulbildung geforderten reflexiven Lernen überein (Cendon 2013, S. 39ff.).

Die Reflexivität ist also eine in mehrfacher Hinsicht für die berufliche Handlungsfähigkeit zentrale Kategorie, die es rechtfertigt, von der reflexiven Handlungsfähigkeit als einer über die berufliche Handlungskompetenz hinausgehenden Zielsetzung beruflicher Bildung zu sprechen (Gillen 2006, S. 78ff.; Dehnbostel 2015, S. 15ff.). Ist die „Handlungsfähigkeit als Zielpunkt aller Kompetenzentwicklung“ (Erpenbeck/Heyse 1996, S. 37) anzusehen, so ist mit der reflexiven Handlungsfähigkeit darüber hinaus die Qualität und Souveränität des realen Handlungsvermögens angesprochen. Dabei bezieht sich die Handlungsfähigkeit sowohl auf die berufliche Handlungskompetenz als auch die Arbeits- und Lernbedingungen sowie die Wechselbeziehungen zwischen beiden. Die Möglichkeiten und Grenzen der Reflexivität werden nicht nur durch individuelle Dispositionen, sondern vor allem durch die realen Bedingungen und die Lernchancen in der Arbeit bestimmt, die wiederum durch Strukturen bzw. Arbeits- und Handlungsbedingungen geprägt sind (Dehnbostel 2007, S. 34ff.). Insgesamt bilden diese Voraussetzungen und Einflussfaktoren einen komplexen Bedingungsrahmen zur Herstellung reflexiver Handlungsfähigkeit wie die folgende Abbildung 1 (siehe nächste Seite) zeigt.

Reflexive Handlungsfähigkeit ist die Voraussetzung dafür, über Lern- und Reflexionsprozesse vorgegebene Situationen und überkommene Sichtweisen im beruflichen Handeln zu hinterfragen, zu deuten und in handlungsorientierter Absicht zu bewerten. Die berufliche Handlungskompetenz wird in ihrer Erweiterung auf die reflexive Handlungsfähigkeit von vornherein mit der Reflexion des Handelns verknüpft. Reflexive Handlungsfähigkeit heißt unter den Optionen moderner Unternehmens- und Organisationskonzepte immer zugleich die Ermöglichung von ganzheitlicher Facharbeit und damit verbundener Innovations- und Gestaltungsfähigkeit im Kontext selbstgesteuerten und arbeitsprozessorientierten Lernens.

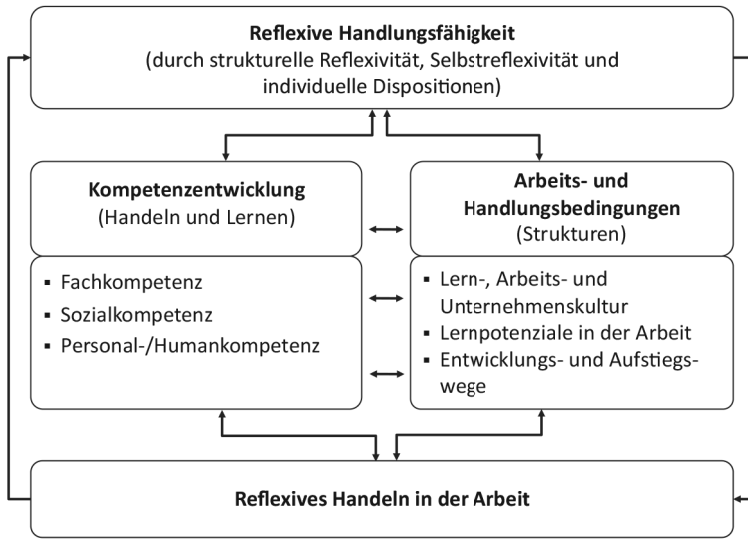


Abbildung 1: Bedingungsrahmen reflexiver Handlungsfähigkeit (eigene Darstellung)

3 Bildungsstandards als Prämisse von Vergleichbarkeit und Anerkennung

Die Zuordnung von Kompetenzen zu Bildungsstandards ermöglicht ihren Vergleich sowie die Anerkennung und Anrechnung auf andere Bildungsgänge und Bildungsbereiche. Die Kompetenzen sind über Kompetenzfeststellungs- und Validierungsverfahren zu erfassen, zu dokumentieren und zu bewerten. Die Bewertung erfolgt im Hinblick auf die jeweils zugrunde liegenden, zumeist niveaustufenartig angelegten Standards des Bildungsgangs, Berufs oder Moduls. Vergleichbarkeits- und Äquivalenzkriterien ermöglichen den Bezug auf andere Bildungsbereiche, womit festgestellt werden kann, in welchem Maße die in den Bildungsstandards ausgewiesenen Kompetenzen erreicht worden sind. Damit wird zugleich Auskunft über Anerkennungs- und Anrechnungsmöglichkeiten gegeben. Die Einordnung in branchen- oder bildungsbereichsbezogene Qualifikationsrahmen und den Deutschen Qualifikationsrahmen bieten diese Vergleichs- und Bewertungsebenen.

Die Zuordnung der Kompetenzen zu Bildungsstandards in der beruflichen Bildung ordnet sich in die Diskussion über Bildungsstandards und deren Funktion im Bildungswesen ein. Die Rezeption der PISA-, TIMMS- und IGLU-Ergebnisse sowie die Auseinandersetzung darüber haben die grundlegende Neusteuerung des Bildungswesens über Bildungsstandards verdeutlicht. Für die berufliche Bildung sind Bildungsstandards seit langem mit dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) festgelegt (Schmidt 2003). Zudem sind Bildungsstandards in europäischen, auf die berufliche Bildung bezogenen Reformmaßnahmen von vornherein konzeptionell einbezogen worden (Münk 2008, S. 278).

In einer ersten Bestimmung von Bildungsstandards ist mit Klieme deren Kompetenz- und Bildungsorientierung zu betonen. Klieme plädiert dafür, Bildungsstandards an Kompetenzmodelle anzubinden, und er wendet sich ausdrücklich dagegen, über Standards rein testbasierte Leistungsnormen und Kompetenzlisten abzubilden:

„Bildungsstandards halten (idealerweise) am Ziel von Bildung als Persönlichkeitsentfaltung, Aneignung von Kultur und verantwortlicher Teilhabe an gesellschaftlicher Entwicklung fest“ (Klieme 2006, S. 68).

In der Theoriediskussion und in der Praxis des allgemeinbildenden Schulwesens, der Berufsausbildung, der Hochschulbildung und der Weiterbildung existieren im Verständnis von Standards erhebliche Unterschiede, mit ihrer Einführung verbinden sich zum Teil widersprüchliche Erwartungen. Zentral stellt sich für alle Bildungsbereiche die Frage nach den Zielen, der Funktion und der Struktur von Bildungsstandards. Es sind folgende, sich überschneidende Grundverständnisse erkennbar (Klieme et al. 2003; Meyer 2006; Benner 2007; Oelkers/Reusser 2008; Münk 2008): Bildungsstandards

- bezwecken die Normierung, Vereinheitlichung, Überprüfbarkeit und Vergleichbarkeit der Kompetenzen, die Lernende nach bestimmten Bildungs- oder Qualifizierungsdurchläufen entwickelt haben.
- sollen die Überprüfbarkeit, die Mess- und Bewertbarkeit der Kompetenzentwicklung ermöglichen, und zwar anhand von Leistungen, von Erfolgen und Misserfolgen der Lernenden.
- sind Instrumente zur Steuerung, Kontrolle und Überwachung von Bildungs- und Kompetenzentwicklungsprozessen sowie Instrumente für den Vergleich von Bildungssystemen.
- dienen der Qualitätssicherung, Qualitätsverbesserung und Evaluation des Bildungswesens.

In der Berufs- und Weiterbildung stellen anerkannte Aus- und Fortbildungsordnungen nach dem Berufsbildungsgesetz (BBiG) einen Standard dar, der allerdings die Vergleichbarkeit mit anderen Bildungsgängen und Bildungsbereichen erst auf der Grundlage der oben dargestellten Kompetenzorientierung ermöglicht. Schon vor der Kompetenzorientierung gilt allerdings,

„dass im Bereich der Berufsbildung bereits Ansätze für Bildungsstandards vorzufinden sind und dass diese zum Teil über das, was im Bereich der Allgemeinbildung unter dem Stichwort ‚nationale Bildungsstandards‘ diskutiert wird, hinausgehen“ (Meyer 2006, S. 49).

Die nach dem Berufsbildungsgesetz festgelegten Aus- und Fortbildungsordnungen sind als Bildungsstandards für die Berufsform von Arbeit konzipiert. Die berufliche Bildung hat somit bereits in der Vergangenheit Kategorien und Kriterien antizipiert, die gegenwärtig im Rahmen der Standardisierungsentwicklungen neue Relevanz erfahren haben und im Bereich der Allgemeinbildung erst nach den PISA-Ergebnissen bildungspolitisch forciert wurden.

Das 1999 eingeführte BBiG ist die Plattform für die Einführung von Bildungsstandards, womit Inputfaktoren, Prozessfaktoren und Output- sowie Outcome-Faktoren standardisiert werden. Bildungsstandards in der Berufsbildung beziehen sich auf das Berufsprinzip und gelten für die gesetzlich abgesicherten Bereiche der Berufs- und Weiterbildung, so für die duale und vollschulische Berufsausbildung und verschiedene Formen der Fortbildung. Die duale Berufsausbildung zeigt exemplarisch, was unter Berufsbildungsstandards zu verstehen ist und wie sie zur Gestaltung der Berufsausbildung beitragen. Seit Mitte der 1990er-Jahre orientieren sich Neuordnungsverfahren in der dualen Berufsausbildung an dem oben dargestellten Kompetenzverständnis, in berufsbildenden Schulen gilt für Lehrpläne und Curricula das skizzierte Kompetenzmodell der KMK.

Auf der Seite der Inputsteuerung legen die gesetzlichen Grundlagen und Verordnungen fest, wer in den Betrieben und überbetrieblichen Ausbildungszentren ausbilden und in den Schulen lehren darf. Der Ausbildungsrahmenplan gehört zu den Grundlagen jedes neugeordneten Berufes, genau wie lernfeldstrukturierte Curricula. Über Vorgaben einer zeitlichen und fachlichen Gliederung werden Ausbildungsprozesse an unterschiedlichen Lernorten gesteuert. Der Outcome-Standard und der Input-Standard werden in den zuständigen Gremien sowohl der Schulen und der Berufsbildungsausschüsse der Kammern als auch in den Landesausschüssen für Berufsbildung vor dem Hintergrund der Leitvorstellung beruflicher Handlungskompetenz und der Prüfungsfestlegungen konkretisiert und angepasst. Die Prozesse sind über die Ordnungsmittel so offen gehalten, dass technologische Innovationen und veränderte Organisationsentwicklungen jederzeit in die betriebliche Ausbildung und den Unterricht aufgenommen werden können.

Aus Berufsbildungssicht ist auf grundlegende Widersprüchlichkeiten zu den Standards im allgemeinbildenden Bereich hingewiesen worden. Sloane und Dilger (2005) sehen Dilemmata in den folgenden sieben Punkten: in der Auslagerung der Lernperspektive aus der Steuerung; in der Auslagerung der Legitimationsfrage und der Aufwertung der Fachdidaktik; in divergenten Annahmen über und Ausgestaltungen von Kompetenzmodellen; in den Domänen zwischen Fachlichkeit und Beruflichkeit; in der Skalierungsfrage; im empirischen Konzept und im Situationsbezug vs. Aufgabenorientierung. Aus Sicht der Berufs- und Weiterbildung ist der in der Allgemeinbildung vertretene kognitivistisch verkürzte Kompetenzbegriff nicht zu teilen, wohingegen der oben dargestellte Ansatz der Handlungsorientierung und Handlungskompetenz angemessen ist (Meyer 2006, S. 52f.).

Für das bundesdeutsche System der Berufs- und Weiterbildung ist die Beruflichkeit als strukturierendes Prinzip konstitutiv. Standardisierungsmuster, wie sie im Rahmen des BBiG definiert werden, liefern im internationalen Vergleich einen zentralen Orientierungsrahmen für die berufliche Qualifizierung (Schmidt 2003). Sie fixieren im Sinne von Standardisierungsprozessen nicht nur die curricularen, sondern auch die niveau- und kompetenzbezogenen Maßstäbe des Qualifizierungsprozesses. Insofern lässt sich für die Berufs- und Weiterbildung festhalten, dass

Bildungsstandards durchaus etabliert sind. Allerdings sind der Kompetenzbezug und die Durchsetzung eines Kompetenzmodells in den Berufs- und Weiterbildungsbereichen sehr unterschiedlich entwickelt.

4 Qualifikationsrahmen und Outcome- bzw. Lernergebnisorientierung

Die Einführung von Qualifikationsrahmen ist Teil der eingangs angesprochenen Umsteuerung des Bildungssystems. Sie bilden eine Plattform für die Vergleichbarkeit unterschiedlicher Bildungsgänge und Bildungsbereiche und ermöglichen darüber hinaus wechselseitige Anerkennungen und Anrechnungen. Wurden Bildungsgänge bisher durch eine inhaltliche Struktur, Zulassungsvoraussetzungen und Lehr- und Lernprozesse geprägt, also durch Elemente einer Input- und Prozessessteuerung, so sollen Qualifikationsrahmen nun eine Steuerung anhand von Lernergebnissen und Outcome ermöglichen. Im nationalen und internationalen Kontext sollen sie nicht nur der Transparenz und Vergleichbarkeit dienen, sondern – bezogen auf die Aussagekraft von Qualifikationen und Kompetenzen – auch vertrauensbildend wirken. Mithilfe von Qualifikationsrahmen soll die Nutzung von „Kenntnissen, Fertigkeiten und Kompetenzen“ optimiert werden (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2005, S. 17).

Der im Jahr 2008 verabschiedete EQR soll laut Beschluss von Europäischem Parlament und Rat mithilfe nationaler Regelungen umgesetzt werden. Die Empfehlungen der Europäischen Union sehen vor,

„den Europäischen Qualifikationsrahmen als Referenzinstrument zu verwenden, um die Qualifikationsniveaus verschiedener Qualifikationssysteme zu vergleichen und sowohl das lebenslange Lernen und die Chancengleichheit in der wissensbasierten Gesellschaft als auch die weitere Integration des europäischen Arbeitsmarktes zu fördern, wobei die Vielfalt der nationalen Bildungssysteme zu respektieren ist“ (Europäische Union 2008, S. 6).

Der EQR intendiert also nicht die direkte Anschlussfähigkeit oder sogar Übereinstimmung seiner Kategorien und Deskriptoren zur Erfassung der Qualifikationen mit nationalen Festlegungen, sondern fordert lediglich die Einordnung der jeweils national definierten und erfassten Qualifikationen in seine acht Niveaustufen. Die Niveaustufen des EQR bilden die Grundlage zur Beschreibung von Lernergebnissen, die Aussagen darüber enthalten, „was ein Lernender weiß, versteht und in der Lage ist zu tun, nachdem er einen Lernprozess abgeschlossen hat“ (Europäische Union 2008, Anhang I, S. 2). Auf jeder dieser Niveaustufen werden die Qualifikationen durch die drei Deskriptoren Kenntnisse, Fertigkeiten und Kompetenzen beschrieben und erfasst.

Entsprechend ist der DQR Outcome- bzw. lernergebnisorientiert angelegt. Er soll die Mobilität von Lernenden und Beschäftigten zwischen Deutschland und anderen

europäischen Ländern fördern und in Verbindung mit dem EQR die Einordnung und europäische Vergleichbarkeit von in Deutschland erworbenen Qualifikationen vornehmen (Dehnbostel 2015, S. 126ff.). Der DQR bezieht sich auf Kompetenzen und Qualifikationen, die in der Sekundarstufe II und der Berufsausbildung, der Hochschulbildung und der Berufs- und Weiterbildung erworben werden. Die Herstellung einer verbesserten Durchlässigkeit zwischen den einzelnen Bildungsbereichen ist ein erklärtes Ziel. So heißt es in dem vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (AK DQR) vorgelegten Vorschlag für einen DQR:

„Ziel ist es, Gleichwertigkeiten und Unterschiede von Qualifikationen für Bildungseinrichtungen, Unternehmen und Beschäftigte transparenter zu machen und auf diese Weise Durchlässigkeit zu unterstützen“ (AK DQR 2010, S. 2).

Der Anspruch der Vergleichbarkeit und Durchlässigkeit wird dadurch erschwert, dass für die Berufs- und Weiterbildung, die Allgemeinbildung und für die Hochschulbildung unterschiedliche Kompetenzverständnisse und -definitionen vorliegen. Aus diesem Grund liegt dem DQR ein übergreifender Kompetenzbegriff zugrunde, der mit den Kompetenzverständnissen der einzelnen Bildungsbereiche kompatibel ist:

„Der Kompetenzbegriff, der im Zentrum des DQR steht, bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft des Einzelnen, Kenntnisse und Fertigkeiten sowie persönliche, soziale und methodische Fähigkeiten zu nutzen und sich durchdacht sowie individuell und sozial verantwortlich zu verhalten. Kompetenz wird in diesem Sinne als umfassende Handlungskompetenz verstanden“ (AK DQR 2010, S. 4).

Eine Definition, die mit dem oben für die Berufs- und Weiterbildung definierten Kompetenzbegriff in hohem Maße übereinstimmt.

Outcome- und Lernergebnisorientierung sind eine strukturelle Grundausrichtung der Qualifikationsrahmen. Sie sind allerdings als einziges oder hauptsächliches Kriterium für die Qualifikations- und Kompetenzfeststellung unzureichend und problematisch. Die Ausblendung der Input- und Prozessorientierung stellt eine perspektivische Verengung dar, die die Vorzüge geordneter beruflicher Entwicklungswege, die Förderung von Sozialisationsprozessen und Lernumgebungen nicht hinreichend einbezieht. Auch die vorrangig auf normativer Ebene eingebrachte Bildungsdimension wird über eine Outcome- und Lernergebnisorientierung nicht erfasst.

Die bildungspolitische Neuorientierung auf die Lernergebnis- und Outcome-Orientierung ist infrage zu stellen, wenn damit die Input- und Prozessfaktoren und der Kontext vernachlässigt werden oder verloren gehen, wenn reine Anforderungs- und Marktbefordernisse die Steuerung in Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen bestimmen. Selbst der EQR postuliert keine uneingeschränkte Outcome-Orientierung. Die mit dem EQR verbundene Qualitätssicherung und -entwicklung fordert die Einbeziehung von Input- und Prozessfaktoren. In der Anlage III zum EQR heißt es: „Qualitätssicherung sollte die Dimensionen Kontext, Input, Prozess und Output

umfassen und den Schwerpunkt auf Output und Lernergebnisse legen“ (Europäische Union 2008; Anhang III, S. 1).

Zusätzlich zur Outcome-Orientierung sind Ziel-, Input- und Prozessorientierungen zu berücksichtigen, um Kompetenzen und Qualifikationen vergleichbar und anerkenubar zu machen. Auch festgeschriebene Bildungsstandards sind kein Garant für die Einbeziehung ganzheitlicher Bildungsprozesse. So kommt Heid (2007, S. 38f.) zu dem Schluss,

„dass Lernerfolge alleine keinen Rückschluss auf die Faktoren oder gar auf die Qualität der Faktoren ihrer Verursachung erlauben. Standards definieren oder operationalisieren, was als Ergebnis organisierten Lernens erwünscht oder vorgeschrieben und messbar ist. Sie lassen offen, wovon das abhängt – von welchem überaus komplexen Bedingungs- oder Verursachungsgefüge. Für einen positiven, den Standards entsprechenden wie auch für einen negativen Effekt individuellen Lernens können („zufällige“) Faktoren oder Faktorenkonstellationen verantwortlich sein, die nicht von einem kompetenten professionellen bildungspraktischen oder bildungspolitischen Handeln in kontrollierter Weise abhängen oder beeinflusst sind.“

Zwar sind Bildungsstandards in ihrer Erfassung des Gelernten zunächst Output-orientiert, in ihren Funktionen und in ihrer Ganzheitlichkeit müssen aber auch die jeweiligen Lerninhalte – sozusagen die Inputfaktoren – und die Lern- und Handlungsprozesse erfasst und bewertet werden.

5 Conclusio: Kompetenzbasierte Anrechnung beruflicher Bildung

Eine Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung erfordert von den Hochschulen die Wahrnehmung und Aufnahme der in der Berufs- und Weiterbildung stattfindenden Veränderungen. Waren bis in die 1980er-Jahre hinein das Berufsbildungssystem und das Hochschulsystem voneinander abgeschottet, akademische und berufliche Bildungsgänge kaum aufeinander bezogen, so besteht heute eine veränderte Situation. Mit der Kompetenzbasierung der Berufs- und Weiterbildung und einer das Lebenslange Lernen fördernden reflexiven Handlungsfähigkeit ist die Schnittmenge äquivalenter Qualifikationen von Berufsbildung und Hochschulbildung stetig größer geworden. Dies geschieht vor dem Hintergrund qualifikatorischer und arbeitsmarktpolitischer Entwicklungen. Die seit den 1980er-Jahren auf breiter Basis eingeführten neuen Organisations- und Arbeitskonzepte und die damit einhergehende Requalifizierung, Reprofessionalisierung und Digitalisierung von Facharbeit implizieren erweiterte Arbeits- und Qualifikationsanforderungen und ganzheitliche Kompetenzanforderungen. Der Arbeits- und Qualifikationswandel bedingt eine veränderte Berufs- und Weiterbildung (Dehnbostel 2008), die in bestimmten Arbeitsbereichen und Berufsfeldern zu Kompetenzniveaus führt, die herkömmlich akademischen Berufen vorbehalten blieben.

Angesichts dieses Wandels und zusätzlicher demografischer, arbeitsmarkt- und hochschulpolitischer Entwicklungen (Buhr et al. 2008, S. 23ff.; Wolter 2013,

S. 197ff.) ist die Hochschulbildung gegenüber der beruflichen Bildung zu öffnen. Faktisch geschieht dies durch unterschiedliche Studierendengruppen mit beruflichem Hintergrund (Wolter 2013, S. 204ff.; Hanft 2014, S. 24f.). Eine gezielt eingelöste Durchlässigkeit zeigt sich zum einen durch die Aufnahme des Studiums nach einer Berufsausbildung einschließlich einer auf unterschiedlichen Wegen erworbenen Hochschulreife, zum anderen durch die Gruppe der nicht-traditionell studierenden Fachkräfte ohne allgemeine Hochschulreife, die ihre Zugangsberechtigung zur Hochschule über berufliche Qualifikationen erwerben. Die erste Gruppe umfasst nahezu ein Viertel aller Studierenden und stimmt in wesentlichen Merkmalen mit dem seit Kerschensteiners Zeiten geforderten Konzept des beruflichen Bildungswegs überein (Dehnbostel 2008, S. 128ff.).

Die zweite Gruppe der beruflich Qualifizierten umfasst zurzeit etwa drei Prozent aller Studienanfänger und -anfängerinnen in Deutschland (Hanft et al. 2015, S. 13f.). Der von der Kultusministerkonferenz im Jahr 2009 gefasste Beschluss, Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung zu ermöglichen (KMK 2009), bezieht sich auf diese Gruppe. Danach erhalten Absolventinnen und Absolventen beruflicher Aufstiegsfortbildungen wie Meister, Techniker und Fachwirte sowie Inhaber vergleichbarer Abschlüsse eine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung, beruflich qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber ohne Aufstiegsfortbildung erhalten eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung, wenn sie bestimmte Voraussetzungen, wie eine mindestens zweijährige Berufsausbildung und eine mindestens dreijährige Berufspraxis in einem zum Studiengang affinen Bereich erfüllen.

Für die beruflich qualifizierten Studierenden zeigt sich die Durchlässigkeit neben der Frage der Hochschulzugangsberechtigung vor allem in der Anrechnung informell und nicht formal erworbener beruflicher Kompetenzen. Die Kultusministerkonferenz hat im Jahr 2008 einen Beschluss zur Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (KMK 2008) gefasst, der bereits im Jahr 2002 in einer ersten Fassung verabschiedet worden war. Eine Anrechnung kann – wie bereits 2002 dokumentiert – höchstens 50 Prozent der Studien- und Prüfungsleistungen eines Studiengangs umfassen. Auch wenn die Verpflichtung zur Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kenntnisse und Fähigkeiten zwischenzeitlich in allen Landeshochschulgesetzen aufgenommen worden ist, so sind realiter keine bundes- oder auch nur bundeslandweit geltenden Regelungen durchgesetzt. Von einheitlichen Kompetenzfeststellungs- und Validierungsverfahren kann nicht die Rede sein. Resümierend stellen Hanft und Müskens fest:

„Da weder die Beschlüsse der KMK noch die entsprechenden Landeshochschulgesetze Verfahren oder Standards für die Anrechnung benennen, erfolgt deren Implementierung meist in Form von intransparenten Einzelfallentscheidungen“ (2012, S. 245; Hanft 2014, S. 129).

Für die Durchlässigkeit zur Hochschule besteht in der Durchsetzung einer geregelten kompetenzbasierten Anrechnung beruflicher Bildung auf Basis von Bildungsstandards die perspektivisch entscheidende Entwicklungsoption. Vergleiche und Äquivalenzen zwischen beruflich erworbenen Kompetenzen und Abschlüssen einerseits und Hochschulstudiengängen andererseits sind auf der Grundlage kompetenzbasierter beruflicher Bildungsstandards in Relation zu den in Modulen fixierten Studienanforderungen durchzuführen. Während die Kompetenzbasierung von grundlegender Funktion für die Herstellung der Durchlässigkeit ist, sind Outcome- und Lernergebnisorientierung – wie im Abschnitt 4 ausgeführt – durch Ziel-, Input- und Prozessorientierungen zu erweitern, um ganzheitliche Kompetenzdimensionen über valide, reliable und objektive Verfahren erfassen und anrechnen zu können.

Für Aus- und Fortbildungsberufe in ihrer Funktion als Bildungsstandards werden auf der Grundlage von Berufsbildern, Ausbildungs-, Fortbildungs- und Umschulungsordnungen neben dem Outcome auch Input-Faktoren und Prozesse per se einbezogen. Verfahren zur Kompetenzfeststellung und zur Validierung von informell und nicht formal erworbenen Kompetenzen sind hingegen unterschiedlich ausgerichtet. Für rein anforderungsorientiert angelegte Anerkennungs- und Kompetenzanalyseverfahren ist die Outcome- und Lernergebnisorientierung angebracht (Dehnbostel 2015, S. 110ff.), nicht hingegen für entwicklungsorientierte und Kompetenz bilanzierende Verfahren. Diese haben für die Erfassung ganzheitlicher Bildungsprozesse auch Input- und Prozessfaktoren einzubeziehen. Dies trifft sowohl auf individuelle als auch auf pauschale Verfahren der Anerkennung von informell und nicht formal erworbenen Kompetenzen auf Studiengänge zu.

Mit solcherart Kompetenzfeststellungs- und Validierungsverfahren und stärker noch mit Reformmaßnahmen wie dem DQR, dem EQR, Kreditpunktesystemen und den für 2018 in Aussicht gestellten nationalen Regelungen für die Validierung nicht-formalen und informellen Lernens (Dehnbostel 2015, S. 119f.) findet eine grundlegende Erweiterung und z.T. auch Ablösung bisheriger Erfassungs-, Bewertungs- und Zertifizierungsverfahren statt. Ihre Bedeutung resultiert aus der wachsenden Relevanz der über informelles und nicht formales Lernen erworbenen Qualifikationen und deren sanktionierter Gleichwertigkeit gegenüber formal erworbenen Qualifikationen. Die Frage der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung wird zudem nicht mehr allein auf nationaler Ebene beantwortet, sondern ebenso auf EU-Ebene zwischen länderunterschiedlichen Bildungs- und Berufsbildungssystemen (Wolter 2013, S. 200ff.; Dehnbostel 2015, S. 126ff.). Die Kompetenzbasierung der Berufs- und Weiterbildung und eine um Input- und Prozessfaktoren erweiterte Outcome-Orientierung bieten sowohl im nationalen wie auch im EU-Rahmen eine wichtige Voraussetzung zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen Berufs- und Hochschulbildung.

Literatur

- AK DQR – Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen (2010): *Vorschlag für einen Deutschen Qualifikationsrahmen für lebenslanges Lernen verabschiedet vom Arbeitskreis Deutscher Qualifikationsrahmen am 10. November 2010*. URL: http://www.bru-portal.de/DQR_Vorschlag_10.11.2010.pdf [07.12.2015].
- Arnold, R./Steinbach, S. (1998): Auf dem Weg zur Kompetenzentwicklung? Rekonstruktionen und Reflexionen zu einem Wandel der Begriffe. In: Markert, W. (Hrsg.): *Berufs- und Erwachsenenbildung zwischen Markt und Subjektbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 22–32.
- Benner, D. (Hrsg.) (2007): *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.
- Buhr R./Freitag, W. K./Hartmann E. A./Loroff, C./Minks, K.-H./Mucke, K./Stamm-Riemer, I. (Hrsg.) (2008): *Durchlässigkeit gestalten! Wege zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung*. Münster: Waxmann.
- Cendon, E. (2013): Reflective Learning und die Rolle der Lehrenden. In: Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hrsg.): *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann. S. 35–48.
- Dehnbostel, P. (2007): *Lernen im Prozess der Arbeit*. Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement, Band 7. Münster: Waxmann.
- Dehnbostel, P. (2008): *Berufliche Weiterbildung. Grundlagen aus arbeitnehmerorientierter Sicht*. Berlin: edition sigma.
- Dehnbostel, P. (2012): Berufliche Kompetenzentwicklung im Kontext informellen und reflexiven Lernens – Stärkung der Persönlichkeits- und Bildungsentwicklung? In: Barre, K./Hahn, C. (Hrsg.): *Fragen an eine (berufs-)pädagogische Kategorie*. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität. S. 9–28.
- Dehnbostel, P. (2015): *Betriebliche Bildungsarbeit. Kompetenzbasierte Aus- und Weiterbildung im Betrieb*. (2. erweiterte und neubearbeitete Auflage). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Deutscher Bildungsrat (1974): *Zur Neuordnung der Sekundarstufe II. Konzept für eine Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen*. Bonn.
- Erpenbeck, J./Heyse, V. (1996): Berufliche Weiterbildung und berufliche Kompetenzentwicklung. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung '96. Strukturwandel und Trends in der betrieblichen Weiterbildung*. Münster: Waxmann. S. 15–125.
- Europäische Union (2008): *Empfehlung des Europäischen Parlaments und des Rates vom 23. April 2008 zur Einrichtung des Europäischen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen*. In: Amtsblatt C 111 vom 06.05.2008. URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/DE/TXT/PDF/?uri=CELEX:32008H0506%2801%29&from=DE> [20.10.2015].
- Gillen, J. (2006): *Kompetenzanalysen als berufliche Entwicklungschance. Eine Konzeption zur Förderung beruflicher Handlungskompetenz*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Hanf, A. (2014): *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Studienreihe Bildungs- und Wissensmanagement, Band 13. Münster: Waxmann.
- Hanf, A./Müsken, W. (2012): Qualitätsgesicherte Anrechnung durch bereichsübergreifende Qualifikationsrahmen? In: Büchter, K./Dehnbostel, P./Hanf, G. (Hrsg.): *Der Deutsche Qualifikationsrahmen (DQR): Ein Konzept zur Erhöhung von Durchlässigkeit und Chancengleichheit im Bildungssystem?* Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 245–259.

- Hanft, A./Pellert, A./Cendon, E./Wolter, A. (Hrsg.) (2015): *Weiterbildung und Lebenslanges Lernen an Hochschulen. Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zur ersten Förderphase der ersten Wettbewerbsrunde des Bund-Länder-Wettbewerbs: „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“*. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [20.10.2015].
- Heid, H. (2007): Was vermag die Standardisierung wünschenswerter Lernoutputs zur Qualitätsverbesserung des Bildungswesens beizutragen? In: Benner, D. (Hrsg.): *Bildungsstandards. Instrumente zur Qualitätssicherung im Bildungswesen. Chancen und Grenzen – Beispiele und Perspektiven*. Paderborn: Schöningh. S. 29–48.
- Heyse, V./Erpenbeck, J. (1997): *Der Sprung über die Kompetenzbarriere*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Klieme, E. (2006): Bildungsstandards als Instrumente zur Harmonisierung von Leistungsbewertungen und zur Weiterentwicklung didaktischer Kulturen. In: Eder, F./Gastager, A./Hofmann, F. (Hrsg.): *Qualität durch Standards? Beiträge zum Schwerpunktthema der 67. Tagung der AEPF*. Münster: Waxmann. S. 55–70.
- Klieme, E./Avenarius, H./Blum, W./Döbrich, P./Gruber, H./Prenzel, M./Reiss, K./Riquarts, K./Rost, J./Tenorth, H.-E./Vollmer, H. J. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise*. Berlin.
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2007): *Handreichung für die Erarbeitung von Rahmenlehrplänen der Kultusministerkonferenz für den berufsbezogenen Unterricht in der Berufsschule und ihre Abstimmung mit Ausbildungsordnungen des Bundes für anerkannte Ausbildungsberufe*. Bonn. URL: [kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_09_01-Handreich-RLpl-Berufsschule.pdf) [20.10.2015].
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2008): *Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium (II). Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.09.2008*. URL: <http://www.kmk.org/zab/veroeffentlichungen-und-beschluesse/hochschulzugang.html> [20.10.2015].
- KMK – Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2009): *Hochschulzugang für beruflich qualifizierte Bewerber ohne schulische Hochschulzugangsberechtigung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009*. URL: <http://www.kmk.org/zab/veroeffentlichungen-und-beschluesse/hochschulzugang.html> [20.10.2015].
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2005): *Arbeitsunterlage der Kommissionsdienststellen. Auf dem Weg zu einem Europäischen Qualifikationsrahmen für Lebenslanges Lernen. SEK (2005) 957*. Brüssel. URL: https://www.jugendpolitikeneuropa.de/downloads/4-20-2166/consultation_eqf_de.pdf [20.10.2015].
- Lash, S. (1996): Reflexivität und ihre Doppelungen: Struktur, Ästhetik und Gemeinschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hrsg.): *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. S. 195–286.
- Meyer, R. (2006): Bildungsstandards im Berufsbildungssystem – Ihre Relevanz für das berufliche Lernen zwischen Anspruch und Wirklichkeit. In: *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. 102(1). S. 49–63.
- Münk, D. (2008): Standards in der beruflichen Bildung und der EQR: Anmerkungen zur bemerkenswerten Karriere eines europäischen Konzepts. In: Fasshauer, U./Münk, D./Paul-Kohlhoff, A. (Hrsg.): *Berufspädagogische Forschung in sozialer Verantwortung*. Stuttgart: Franz Steiner. S. 273–292.
- Oelkers, J./Reusser, K. (2008): *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenzen umgehen*. Bildungsforschung Bd. 27. Bonn/Berlin.

- Schmidt, H. (2003): Die Entwicklung von Standards in der Berufsbildung. In: Bredow, A./ Dobischat, R./Rottmann, J. (Hrsg.): *Berufs- und Wirtschaftspädagogik von A-Z*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 293–314.
- Sloane, P. F. E./Dilger, B. (2005): The Competence Clash – Dilemmata bei der Übertragung des ‚Konzepts der nationalen Bildungsstandards‘ auf die berufliche Bildung. In: *Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*. Juli 2005(8). URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/sloane_dilger_bwpat8.shtml [20.10.2015].
- Wolter, A. (2013): Gleichrangigkeit beruflicher Bildung beim Hochschulzugang? Neue Wege der Durchlässigkeit zwischen beruflicher Bildung und Hochschule. In: Severing, E./ Teichler, U. (Hrsg.): *Akademisierung der Berufswelt?* Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 191–212.

Rolle der Lehrenden

Lehrende und ihre Rollen

Theoretische Zugänge

Dieser Beitrag fokussiert, ausgehend von Zugängen zu Rollen von Hochschullehrenden und auf Basis eines Verständnisses von akademischer Lehrkompetenz, auf das, was dem Handeln von Lehrenden zugrunde liegt: Das Grundverständnis, das Lehrende von sich als Lehrende haben und ihre Grundannahmen. Es geht also um zwei spezifische Aspekte der Rollen von Lehrenden: zum einen um das grundlegende Rollenverständnis als Lehrende oder Lehrender im Sinne von Überzeugungen und Grundhaltungen, und zum anderen geht es um die konkreten (unterschiedlichen) Rollen im Lehren und damit verbundene Konzeptionen des Lehrens. Beides wird zuerst auf der Basis vorhandener Literatur diskutiert, danach wird der Fokus auf die Reflexion gelegt und abschließend werden Spannungsfelder und hochschuldidaktische Ansatzpunkte geortet.

1 Einleitung

Wissenschaftliche Weiterbildung ist als eine Spielart des Lebenslangen Lernens an der Schnittstelle von Hochschulbildung, Erwachsenenbildung und beruflicher Bildung angesiedelt. Für die Gestaltung von hochschulischen Lehr-Lern-Prozessen ist daher zentral, zwischen wissenschaftlichem und praktischem Wissen zu vermitteln und genauer auf die Studierenden und ihre vielfältigen beruflichen und biografischen Hintergründe zu achten sowie darauf, was die Studierenden ins Studium mitbringen, und – nicht zuletzt – den Transfer des Gelernten in die gesellschaftliche und die berufliche Praxis anzuleiten und zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund rücken die Lehrenden in den Mittelpunkt – als *der* ‚Transmissionsriemen‘ zum Lernen der Studierenden. Die Schnittstellenfunktion der wissenschaftlichen Weiterbildung bringt es mit sich, dass die Zusammensetzung des Lehrkörpers nicht zuletzt aufgrund der unterschiedlichen disziplinübergreifenden Anforderungen und der Nähe zu Praxisfeldern vielfach heterogener ist und auch sein muss (Cendon/Flacke 2013). Neben den klassischen Hochschullehrenden als Mitgliedern der Hochschule (Professoren und Professorinnen sowie wissenschaftliche Mitarbeitende) sind zunehmend auch Praktikerinnen und Praktiker aus den unterschiedlichen Professionen und Wissenskontexten gefragt. Für den Umgang mit der daraus resultierenden Vielfalt der Lehrenden werden spezifisch zugeschnittene und ausdifferenzierte hochschuldidaktische Konzepte benötigt, wie sie u.a. auch im Rahmen des Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* im Rahmen einiger Förderprojekte entwickelt wurden und werden.

2 Zugänge zu Rollen von Lehrenden

Eine Rolle, folgt man dem etymologischen Wörterbuch, beinhaltet u.a. eine „von einem Schauspieler darzustellende Gestalt“ oder auch die „Aufzeichnung von Text und Handlung für den einzelnen Schauspieler, darzustellende Gestalt in einem Bühnenwerk“ und nicht zuletzt im übertragenen Sinne eine „Position, Funktion, Aufgabe“ (Pfeifer o.J.). Auch die Soziologie hat den Begriff der Rolle aus dem Theater entlehnt: Günter Wiswede hat die soziale Rolle schon in den 1970er-Jahren folgendermaßen definiert:

„Rollen sind relativ konsistente, mitunter interpretationsdürftige Bündel von Erwartungen, die an eine soziale Position gerichtet und als zusammengehörig perzipiert werden“ (Wiswede 1977, S. 18).

Für die Rollen von Lehrenden lässt sich daraus Folgendes ableiten:

1. Es geht um eine professionelle Rolle, die ausgefüllt wird (als eine von mehreren).
2. Es gibt eine Art Skript für die Rolle.
3. Es geht um bestimmte Funktionen und Aufgaben.

Wird über Lehrende und insbesondere Hochschullehrende und ihre Rollen gesprochen, gibt es zumeist zwei Wege, dies zu tun. Ein erster Weg geht über die unterschiedlichen Funktionen, die Lehrende einnehmen. Der zweite Weg orientiert sich daran, was Hochschullehrende an Kompetenzen für die Lehre benötigen – hier ist v.a. die Hochschuldidaktik tätig (u.a. Wildt 2004, 2009). Darüber hinaus gibt es noch einen dritten Weg. Dieser geht tiefer und nimmt die Überzeugungen von Lehrenden in den Blick (Trautwein 2013).

Die Betrachtung der Rollen von Lehrenden als Funktionen geschieht zumeist vonseiten der Hochschule und ist als professionelle *Rollenerwartung* an Lehrende zu sehen. In der Literatur finden sich hierzu unterschiedliche Formen der Kategorisierung, aus denen Aufgaben, Verantwortlichkeiten und ggf. auch hochschuldidaktische Angebote für Lehrende abgeleitet werden.

Rollenkonzeptionen im Bereich der Hochschuldidaktik entsprechen dem zweiten Zugang und nehmen, wie bereits erwähnt, oft die für die Hochschullehre erforderlichen Kompetenzen in den Blick. Dabei geht es um akademische Lehrkompetenz als berufliche Handlungskompetenz. Wie Caroline Trautwein und Marianne Merkt (2012) festhalten, steht hier im Mittelpunkt, was Lehrende als Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben sollen, um in Lehrsituationen handlungsfähig zu sein.

Der dritte Zugang besteht darin, die vorhandenen Rollenverständnisse von Lehrenden als Ausgangspunkt zu nehmen und zu sehen, welche *Rollenkonzepte* bzw. *Rollenverständnisse* Lehrende hinsichtlich ihrer Lehre haben. Damit verbunden sind dahinterliegende Annahmen, Werte und Grundüberzeugungen, die einen engen Zusammenhang mit den von den Lehrenden entwickelten Konzeptionen des Lehrens und Lernens aufweisen (Pajares 1992). In den letzten Jahren hat auch die Hochschuldidaktik den Fokus von den notwendigen Kompetenzen der Hoch-

schullehrenden auf die Auseinandersetzung mit dahinterliegenden Annahmen und Überzeugungen der Lehrenden erweitert, mit dem Ziel, diese zu hinterfragen, zu verändern oder weiterzuentwickeln (Trautwein 2013; Trautwein/Merkt 2012, 2013; Webler 2003; Winteler 2003).

3 Eine Frage akademischer Lehrkompetenz

Allen Zugängen gemein ist die Frage nach der akademischen Lehrkompetenz von Hochschullehrenden – was sie benötigen um professionell zu lehren – und damit verbunden die hochschuldidaktische Frage, wie sie dabei unterstützt werden können. Traditionell wird in Universitäten der Lehre weniger Aufmerksamkeit gewidmet, da Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler primär an ihren Forschungsaktivitäten gemessen werden und, wollen sie eine akademische Laufbahn verfolgen, vorrangig in der Forschung reüssieren müssen. Dieses Bild wandelt sich langsam, da inzwischen Lehre auch an Universitäten einen höheren Stellenwert u.a. im Rahmen von Berufungsverfahren erhält. Zudem führen aktuelle Initiativen wie *Nexus* oder *Qualitätspakt Lehre* zumindest projektbedingt zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema Lehre an Hochschulen: dies nicht zuletzt durch die Forderung nach einer stärkeren Orientierung an den Studierenden durch den Bologna-Prozess und die Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen im Rahmen des Lebenslangen Lernens. Insgesamt zeigen allerdings aktuelle Befunde, dass die Rahmenbedingungen an Universitäten zumeist noch nicht so gestaltet sind, dass sich Lehre – wer wo wie und was lehrt – gut abbilden lässt (Bloch et al. 2014)¹. Zudem zeigt sich, dass die Entwicklung akademischer Lehrkompetenz oder eines Lehrhabitus² bei Hochschullehrenden eher ungeplant, zufällig und nebenher, vorrangig basierend auf den eigenen Erfahrungen als Studierende oder Studierender entwickelt und in der Organisation selten unterstützt wird. Egger bezeichnet „Hochschullehre als informelles Lernsetting“ (Egger 2012, S. 35). Gar nicht in der Diskussion tauchen hochschulexterne Lehrende auf, die bereits im Rahmen der grundständigen Lehre eine Rolle spielen. In Angeboten der wissenschaftlichen Weiterbildung und des Lebenslangen Lernens sind sie aber aus unterschiedlichen Gründen wichtige Lehrakteurinnen und -akteure.

Aber was macht nun akademische Lehrkompetenz aus? Caroline Trautwein und Marianne Merkt (Trautwein/Merkt 2012, 2013) haben auf der Basis bereits bestehender Ansatzpunkte zu akademischer Lehrkompetenz eine explorative Studie durchgeführt, in deren Rahmen sie ein Strukturmodell akademischer Lehrkompetenz entwickelt haben. Dieses Modell schließt sowohl die Ebene der Grundüberzeugungen als auch die Frage nach den notwendigen Kompetenzen für erfolgreiches Lehrhandeln im Hochschulkontext ein. Es beruht sowohl auf hochschulischen als auch auf schulischen Modellen zu Lehrkompetenz und wurde im Rahmen einer

¹ In Fachhochschulen ist dies deutlich anders.

Längsschnittstudie mit Lehrenden an Hochschulen entwickelt und empirisch geprüft. Das Modell besteht aus drei Ebenen (Trautwein/Merkt 2012, S. 91ff.):

1. *Lehr-Lern-Philosophie*: Sie umfasst alle Annahmen, Vorstellungen und Konzepte von Lehrenden als Grundüberzeugungen in Bezug auf Lehren und Lernen an der Hochschule. Diese Ebene ist in fünf Bereiche untergliedert: Es geht um Überzeugungen in Bezug auf a) Rolle und Aufgaben der Lehrenden, b) das Bild von den Lernenden, c) Wesen und Gestalt von Lehre, d) Lernen und Lernprozesse, e) Rolle und Funktion der Hochschule und der universitären Ausbildung.
2. *pädagogische Handlungsstrategien*: Auf dieser Ebene geht es um die Entscheidung, welche Strategien gewählt werden, um die auf der Ebene der Lehr-Lern-Philosophie vorgenommene Richtungsentscheidung umzusetzen. Das heißt, hier geht es um Lehr-Lern-Modelle und entsprechende Methoden, die angewandt werden.
3. *Kontextwissen*: Hier geht es darum, über die spezifischen Elemente von Lehre im Kontext Hochschule Bescheid zu wissen. Dies betrifft neben dem konkreten Lehren auch das Prüfen, Beraten und Evaluieren sowie das (Weiter-)Entwickeln von Studium und Lehre. Das bedeutet, es geht um das Wissen über die entsprechenden hochschulischen Prozesse und Strukturen.

Neben dem pädagogischen Anteil betonen Trautwein und Merkt, dass sich in der Lehr-Lern-Philosophie natürlich das Fachwissen sowie fach- bzw. disziplinspezifische Besonderheiten wiederfinden und sich die Lehrkompetenz auf das Fachwissen der Lehrenden gründet. Sie halten aber gleichzeitig fest, dass es sich bei den Hochschullehrenden um bereits ausgebildete Fachwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler handelt, bei denen daher das Fachwissen als schon vorhanden angenommen werden kann. Die drei Ebenen der akademischen Lehrkompetenz bedingen sich gegenseitig; gibt es Widersprüche oder fehlen Anteile auf einer Ebene, hat dies Auswirkungen auf das Lehrhandeln. Dem Modell folgend

„entsteht akademische Lehrkompetenz *in der Handlungssituation* in der Interaktion der Lehr-Lern-Philosophie, als Summe der Lehr-Lern-Überzeugungen, hochschuldidaktischer Handlungsstrategien, dem Kontextwissen sowie Fachwissen und -überzeugungen.“
(Trautwein/Merkt 2013, S. 58)

4 Konzeptionen des Lehrens und Lernens

Rollen von Lehrenden und ihr Lehrhandeln lassen sich nicht unabhängig von den Studierenden und ihrem Lernen sehen. Unterschiedliche Konzeptionen von Lehren haben Auswirkungen auf die Rollen der Studierenden im Lehr-Lern-Prozess und auf ihr Lernen. Diese Erkenntnis ist nicht neu, hat aber im Kontext der wissenschaftlichen Weiterbildung noch deutlichere Auswirkungen, insbesondere vor dem Hintergrund der Weiterbildungsstudierenden als zumeist lebens- und berufserfahrener Zielgruppe.

Die vom Erwachsenenbildner Malcolm Knowles bereits vor 40 Jahren getroffene Unterscheidung von Lehrenden-gesteuertem und selbst gesteuertem Lernen (Knowles 1975) ist immer noch grundlegend für die Konzeptionen von Lehren und Lernen und damit auch für die möglichen Rollen sowohl von Lehrenden als auch von Studierenden: Während beim Lehrenden-gesteuerten Lernen das Lernen auf den Lehrenden oder die Lehrende fokussiert, steht beim selbst gesteuerten Lernen der oder die Studierende und sein bzw. ihr Lernen im Mittelpunkt (Knowles 1975, S. 19 und 60). Knowles definiert selbst gesteuertes Lernen folgendermaßen:

„In its broadest meaning, ‘self-directed learning’ describes a process in which individuals take the initiative, with or without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluating learning outcomes.“ (Knowles 1975, S. 18)

Der große Unterschied zu anderen ähnlich gelagerten Konzepten ist, so Knowles, dass in diesen sehr oft von Lernen in Isolation ausgegangen wird, während selbst gesteuertes Lernen sich durch den Austausch mit anderen auszeichnet. Knowles hält fest:

„self-directed learning usually takes place in association with various kinds of helpers, such as teachers, tutors, mentors, resource people, and peers. There is a lot of mutuality among a group of self-directed learners.“ (Knowles 1975, S. 18)

In Tabelle 1 werden die beiden Konzeptionen gegenübergestellt. Der Bezug auf Knowles lässt sich auch in den 1990er-Jahren vorrangig im anglo-amerikanischen Raum in Studien zu Konzeptionen des Lehrens erkennen. Ein Vergleich von Studien über Konzeptionen des Lehrens von Universitätslehrenden, den David Kember (1997) durchgeführt hat, ergab, dass sich unterschiedliche Schwerpunktsetzungen in den Lehrkonzeptionen zeigen. Die Lehrenden-orientierte/fachorientierte Konzeption und die Studierenden-orientierte/lernorientierte Konzeption bilden dabei die beiden Pole eines Kontinuums von insgesamt fünf Dimensionen der Konzeptionen des Lehrens.

Tabelle 1: Lehrenden-gesteuertes Lernen und selbst gesteuertes Lernen im Vergleich (eigene Darstellung, nach Knowles 1975, S. 19ff.)

	Lehrenden-gesteuertes Lernen	selbst gesteuertes Lernen
Lehrverständnis	Verantwortung der Lehrenden, zu entscheiden, was gelehrt werden soll	Förderung der Entwicklung des selbst gesteuerten Lernens steht im Mittelpunkt.
Rolle der Erfahrung	Vermittlung von Expertenwissen steht im Mittelpunkt, die Erfahrungen der Lernenden werden als weniger wertvoll als die der Lehrenden gesehen.	Die Erfahrungen der Lernenden werden als wichtige Ressource für Lernen gesehen, die ebenso wie das Expertenwissen der Lehrenden ausgeschöpft werden soll.
Bereitschaft zum Lernen	Studierende an unterschiedlichen Stellen ihres Reifungsprozesses sind bereit, bestimmte Dinge zu lernen. Daher ist eine Gruppe von Studierenden auf einem bestimmten Level bereit, die gleichen Dinge zu lernen. Es wird von einer Homogenität der Bereitschaft der Lernenden zum Lernen ausgegangen.	Lernende sind dann bereit zu lernen, wenn sie mit auftauchenden Lebensaufgaben konfrontiert sind, wenn sie besser mit bestimmten Problemen umgehen möchten. D.h., die einzelnen Lernenden haben unterschiedliche Muster in ihrer Bereitschaft zu lernen – es wird also von einer Heterogenität der Lernbereitschaft von Lernenden ausgegangen.
Lernorientierung	Es wird davon ausgegangen, dass Studierende Lernen als Akkumulation von fachbezogenem Wissen verstehen – daher soll Lernen in Lerneinheiten organisiert werden.	Studierende orientieren sich grundsätzlich an Aufgaben oder Problemen. Daher soll Lernen als Bewältigung von Aufgaben oder in Form von Problemlösungslernprojekten bzw. Untersuchungseinheiten organisiert werden.
Motivation	Lernende sind extrinsisch motiviert (durch Belohnung und Bestrafung).	Lernende sind intrinsisch motiviert (Bedürfnis sich zu verändern, zu entwickeln, zu wissen, Neugier).
Lernen erfolgt	allein und isoliert	in einem sozialen Prozess

Tabelle 2: Konzeptionen des Lehrens (nach Kember 1997; Winteler 2004)

	Lehrenden-orientierte/ fachorientierte Konzeption		Übergang vom Lehr- zum Lernfokus	Studierenden-orientierte/ lernorientierte Konzeption	
Dimension	Wissens- vermittlung	Vermittlung strukturier- ten Wissens	Lehrende- Lernenden- Interaktion	Verständnis erleichtern	Veränderung von Wissens- strukturen – Conceptual Change
Rolle Lehrende	Präsenta- tor/in	Präsenta- tor/in	Präsentator/in und Tutor/in	Facilitator	Change Agent bzw. Entwick- ler/in
Lehre	Vermitteln von Inhalten	Vermitteln von struk- turierten Inhalten	interaktive Lehre	Studierende beim Lernen unterstützen	Persönlich- keitsentwick- lung und Conceptual Change
Rolle Studierende	passive Lernende	rezeptive Lernende	Teilnehmende als Beteiligte	aktive Lernende	unabhängige Lernende
Inhalte	definiert durch das Curriculum	strukturiert durch die Lehrenden	definiert durch die Lehrenden	konstruiert durch die Studie- renden im Wissens- kontext der Lehrenden	konstruiert durch die Studierenden – Verän- derung der Wissens- strukturen möglich
Wissen	von den Lehrenden	von den Lehrenden	entdeckt durch Studierende im Wissenskontext der Lehrenden	konstruiert durch die Studieren- den	sozial (im Austausch) konstruiert

Bei der ersten Konzeption, der Wissensvermittlung, und bei der zweiten Konzeption, der Vermittlung strukturierten Wissens, agieren Lehrende als *Präsentatorinnen und Präsentatoren*, sie sind die Fachexperten und -expertinnen, die über das Wissen verfügen, während die Studierenden (wie bei Knowles) nur passive Wissensempfängerinnen bzw. Wissensempfänger sind. Die Vermittlung des Wissens variiert hier lediglich in der Art der Präsentation. In der von Kember als „transitory bridge“ (Kember 1997, S. 264) bezeichneten dritten Konzeption, im Übergang von der Lehrenden-Orientierung zur Lernenden-Orientierung, erweitern Lehrende ihre Rolle hin zu *Tutorinnen und Tutoren*. Die Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden gewinnt an Bedeutung, und Studierende werden zu aktiven Teilnehmenden im Lehr-Lern-Prozess. Die Inhalte werden weiter von den Lehrenden bestimmt, die

Studierenden haben hier aber die Möglichkeit, Wissen selbst zu entdecken, bleiben dabei allerdings immer noch im Wissenskontext der Lehrenden. In der vierten Konzeption wird der bzw. die Lehrende zum *Facilitator*, der studentisches Lernen ermöglichen soll und damit (Mit-)Verantwortung für das studentische Lernen und das Erreichen der Lernergebnisse übernimmt. Die oder der Studierende übernimmt zwar eine aktive Rolle in der Wissenskonstruktion, bleibt dabei aber gleichzeitig noch im Wissenskontext des bzw. der Lehrenden. In der fünften und letzten Konzeption schließlich, in der es auch um Veränderung von Wissensstrukturen geht, wird der bzw. die Lehrende zum *Change Agent* bzw. *Developer*. Diese beiden Bezeichnungen zeigen die zwei Facetten dieser Lehrkonzeption: Zum einen geht es darum, Studierende dabei zu unterstützen, ihre eigenen Annahmen und Konzeptionen zu verändern (im Sinne eines *Conceptual Change*), zum anderen gilt es, einen ganzheitlichen Entwicklungsprozess der Studierenden zu unterstützen. Dies ist nur möglich durch eine persönliche Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden. Das Interessante ist, dass diese Konzeption im Rahmen der untersuchten Studien nur im Kontext postgradualer Studien gefunden wurde (Kember 1997, S. 264ff.).

Die von Kember identifizierten Konzeptionen des Lehrens zeigen sehr gut auch die möglichen Arten von Lernen auf: (1) den sogenannten *Surface Approach* (Oberflächenlernen): Hierbei geht es vorrangig um die Reproduktion des Gelernten und (2) den *Deep Approach* (tiefes Lernen): Im Zentrum steht hierbei, ein tieferes Verständnis des Gelernten zu erreichen (Biggs/Tang 2011).

Je nach Art des Lernens haben die Lehrenden unterschiedliche Rollen inne (Cendon 2013, S. 36ff.): Beim Oberflächenlernen agieren sie als Vermittler und Vermittlerinnen von Informationen und unterstützen die Verknüpfung der Informationen, damit die Lernenden Informationen ‚kennen‘ und ihnen einen Sinn geben können. Beim tiefen Lernen unterstützen Lehrende als Feedbackgebende bei der Verknüpfung von vorhandenem Wissen mit neuem Wissen, sie fungieren als Coach oder Beratende, damit Lernende eigenständig mit Bedeutung arbeiten können sowie als Mentoren und Mentorinnen, damit Lernende über ihr Wissen reflektieren können.

5 Lehrende als Facilitators oder Change Agents?

Geht man von den Lernenden aus, so ist in der wissenschaftlichen Weiterbildung die Heterogenität der Lernerfahrungen aufgrund unterschiedlicher beruflicher und akademischer Vorerfahrungen besonders stark ausgeprägt. Lifelong Learners unterschiedlicher Ausprägung kehren an die Hochschulen zurück (Slowey/Schuetze 2012) und haben jeweils besondere Ansprüche an Lehr-Lern-Settings (Cendon/Pellert 2011). Je heterogener die Zielgruppe, desto mehr sind Lehrende gefordert, auf deren unterschiedliche Lernbedürfnisse einzugehen, um möglichst allen Studierenden gleichermaßen erfolgreiche Lernerfahrungen zu ermöglichen (Biggs/Tang 2011, S. 4f.). Die Verzahnung von Theorie und Praxis und die zentrale Rolle von Reflexivität sind dabei wichtige Aspekte in der Gestaltung von Lehre.

Mit Blick auf die vorgestellten Konzeptionen für Lehre bieten insbesondere die Rolle des *Facilitators* und diejenige des *Change Agents* interessante Anknüpfungspunkte für die wissenschaftliche Weiterbildung. Natürlich bleibt Wissensvermittlung relevant, doch stellt sich auch hier die Frage, wie eine adäquate Verknüpfung der unterschiedlichen Wissenswelten in Interaktion mit den Studierenden gestaltet werden kann. Dafür wiederum scheint die bereits erwähnte *Transitory Bridge* mit Lehrenden als *Tutorinnen* und *Tutoren* eine geeignete Konzeption zu sein.

Lehrenden in der hochschulischen Weiterbildung kommt die Aufgabe zu, diese Verzahnung von Theorie und Praxis im Rahmen der Lernprozesse zu erleichtern. In diesem Sinne wirken sie als ‚Learning Facilitators‘ und tragen dazu bei, dass sich Weiterbildungsstudierende in ihren jeweiligen Berufen und Professionen künftig erfolgreicher bewegen können.

Noch ein Blick zurück zu Knowles, der als Begründer des Facilitator-Konzepts gelten kann. Wie er ausführt, beinhaltet diese Lehrkonzeption einen Perspektivenwechsel für die Lehrenden und eine Veränderung des Selbstkonzepts und damit ihrer Rolle. Seinen eigenen Conceptual Change beschreibt er folgendermaßen:

„This may seem to be a simple and perhaps even superficial change. But I found it to be fundamental and terribly difficult. It required that I focus on what was happening in the students rather than on what I was doing. It required that I divest myself of the protective shield of an authority figure and expose myself as *me* – an authentic human being, with feelings, hopes, aspirations, insecurities, worries, strengths, and weaknesses. It required that I be clear about precisely what resources I did and did not have that might be useful to the learners, and that I make the resources I did have accessible to them on their terms. It required that I extricate myself from the compulsion to pose as an expert who had mastered any given body of content and, instead, join my students honestly as a continuing co-learner. In the second place, I have found myself performing quite a different set of functions from those involved in transmitting (although I still do transmitting when the self-directed learners ask for it), and that therefore I have had to develop a different set of skills. I found myself, for example, functioning primarily as a procedural guide and only secondary as a resource for content information.“ (Knowles 1975, S. 33f.)

Das Agieren als Facilitator im Lehr-Lern-Setting ist voraussetzungsfull. Knowles betont vor allem das Schaffen eines entsprechenden sozialen Klimas („social climate“) für die gemeinsame Arbeit mit den Studierenden (Knowles 1975, S. 29). Es sind fünf Elemente, die dieses soziale Klima kennzeichnen: (1) eine herzliche Atmosphäre („warm climate“), (2) gegenseitiger Respekt („climate of mutual respect“), (3) eine dialogförderliche Umgebung („climate conducive to dialogue“), (4) klare Rollen und Rollenverständnisse (Lehrende als Facilitators, Studierende als „active inquirers“), (5) gegenseitiges Vertrauen („mutual trust“) (Knowles 1975, S. 9ff.).

Die erste Aufgabe eines Facilitators besteht darin, Studierende dabei zu unterstützen, Kompetenzen für das selbst gesteuerte Lernen zu entwickeln (Knowles 1975, S. 39). Studierende müssen an selbst gesteuertes Lernen und die damit verbundene Eigenverantwortung herangeführt werden, denn sonst sind sie mit dem Rollenwechsel überfordert. Anne Brockbank und Ian McGill (2007), die sich vor allem mit

der Rolle der Lehrenden in reflexiven Lernprozessen auseinandersetzen, haben die Rolle des Facilitators konzeptionell aufgegriffen. Sie sehen unterschiedliche *Modi der Facilitation*, die von den Lehrenden gewählt werden können: Von einer stärker kontrollierenden und steuernden Rolle der Lehrenden (hierarchischer Modus) über gemeinsame Entscheidungsfindungen mit den Studierenden (kooperativer Modus) bis hin zu einem Modus, in dem die (Lern-)Entscheidungen allein von den Studierenden getroffen werden (autonomer Modus). Die unterschiedlichen Modi können auch einen Entwicklungsprozess innerhalb eines Kurses oder Moduls darstellen, in den Lehrende wie Studierende in veränderte Rollen hineinwachsen. Denn indem Lehrentscheidungen transparent gemacht und Prozesse offengelegt werden, werden Studierende eingeladen, ihrerseits Verantwortung für den Lernerfolg zu übernehmen. Eine wichtige Aufgabe der Facilitators ist dabei, den Lernenden zu ermöglichen, ihren eigenen Lernprozess zu analysieren und in Reflexionsgesprächen mit anderen Lernenden und Lehrenden zu durchdenken. Dies regt die Studierenden dazu an, ihre eigenen Annahmen und Urteile zu hinterfragen und neu zu bewerten. Gleichzeitig werden auch die Lehrenden angehalten, ihre Annahmen kritisch zu überprüfen und weiterzuentwickeln (Brockbank/McGill 2007, S. 213ff.).

In ihrem Verständnis der Facilitator-Rolle stützen sich Brockbank und McGill auf die Prinzipien des personenzentrierten Lernens, die der Psychologe Carl Rogers (1902–1987) entwickelte. Facilitators haben demzufolge die Funktion, (1) die Klärung und die Erreichung der individuellen Ziele der Studierenden zu unterstützen, (2) die bestmöglichen Lernmaterialien und sich selbst als Gegenüber zur Verfügung zu stellen, (3) sowohl die fachliche als auch die emotionale Ebene im Blick zu behalten sowie (4) die eigenen Beschränkungen, Gedanken und Gefühle in geeigneter Weise mit den Studierenden zu teilen (Brockbank/McGill 2007, S. 210). Der Prozess der Facilitation vollzieht sich intentional, das heißt, die Lehrperson ist sich ihrer Rolle als Facilitator bewusst. In dieser neuen Rolle ist sie nun nicht mehr nur in ihrer Fachexpertise gefordert, sondern wird zugleich mitverantwortlich dafür, das Lernen der Studierenden zu ermöglichen. Insgesamt impliziert die Rolle des Facilitators für Lehrende einige Spannungsfelder, die sie bewältigen müssen: Wie schon von Knowles angedeutet, verlangt diese Rolle, die Fachexpertise bedarfsorientierter einzusetzen und zwischen dem Vermitteln von Lerninhalten und der selbsttätigen Aneignung der Inhalte durch Studierende eine passende Balance zu finden. Darüber hinaus sind Lehrende stärker gefordert, eine prozesssteuernde Rolle im Lernprozess der Studierenden einzunehmen. Und nicht zuletzt stellt sich die Frage der Mitbestimmung und Mitgestaltung der Studierenden in der Beurteilung ihres Lernens, wofür adäquate Wege zu finden sind.

In den Konkretisierungen der Rolle des Facilitators zeigt sich, dass der Conceptual Change nicht nur die Lehrenden betrifft, sondern – im besten Fall – auch

die Studierenden dazu bringt, ihre eigenen Annahmen und Grundüberzeugungen kritisch zu hinterfragen und weiterzuentwickeln².

Zudem kann die Rolle der Lehrenden als *Change Agents*, wie der Zugang von Brockbank und McGill zeigt, schon in der Rolle des Facilitators angelegt sein, nämlich dann, wenn die Studierenden selbsttätig ihre Lernentscheidungen treffen und Lehrende nur mehr unterstützend und beratend zur Seite stehen. Diese Rolle ist noch voraussetzungsvoller. Denn hier ist, wie schon von Kember formuliert, der Aufbau einer entsprechenden vertrauensvollen Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden notwendig, da die Begleitung über die fachliche Kompetenzentwicklung hinaus bis zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentwicklung reicht. Solch eine Beziehung benötigt nicht nur die Bereitschaft der Beteiligten – Lehrende und Studierende – sich auf solch einen Prozess einzulassen, sie erfordert auch – wie bei Brockbank und McGill beschrieben – einen gewissen Zeitrahmen, in dem sich diese Beziehung aufbauen lässt, an die die Studierenden durch unterschiedliche Modi der Facilitation herangeführt werden.

Brockbank und McGill weisen auf die Bedeutung der persönlichen, professionellen und institutionellen Unterstützung der Lehrenden hin: Wichtige Rahmenbedingungen für eine erfolgreiche Implementierung dieser neuen Lehrendenrolle sind kollegiale Reflexionsgespräche, Erfahrungsaustausch, eine institutionelle Mitarbeitendenentwicklung und die Implementierung lernergebnisorientierter Curricula (Brockbank/McGill 2007, S. 223).

6 Die zentrale Rolle der Reflexion

Blickt man auf die dargestellten Konzeptionen des Lehrens und die betrachteten Rollen, so zeigt sich, dass die Auseinandersetzung mit den eigenen Grundannahmen und Überzeugungen – der Lehr-Lern-Philosophie, wie sie Trautwein und Merkt (2012) nennen – für die Lehrenden zentral ist. Dies korrespondiert auch mit Arbeiten von Biggs und Tang (2011), die davon sprechen, dass Lehrende eine eigene Theorie des Lehrens entwickeln müssen. Dieser Entwicklungsprozess vollzieht sich in mehreren Stufen – gekrönt von einer Theorie des Lehrens, die Studierende, ihr Lernen sowie das Erreichen der intendierten Lernergebnisse in den Mittelpunkt stellt. Biggs und Tang betonen, dass es neben der Notwendigkeit eines gemeinsamen Verständnisses von Lernen wichtig ist, dass die Studierenden motiviert sind, dass sie ohne permanenten Prüfungsdruck Zeit und Raum haben, sich auf Inhalte vertieft einzulassen, und dass ein dialogisches Verhältnis als Beziehung zwischen Lehrenden und Studierenden besteht, wodurch ein kollaboratives Arbeiten der Studierenden untereinander und mit den Lehrenden ermöglicht wird (Biggs/Tang 2011, S. 23). Damit die Lehrenden diesen unterschiedlichen Rollen gerecht werden kön-

2 Hier findet sich eine große Nähe zum Ansatz des transformativen Lernens von Jack Mezirow (u.a. Mezirow 1997).

nen, gilt es, Voraussetzungen für gute Lehre zu schaffen. Lehrende verfügen zumeist über weitreichendes disziplinäres Wissen, nicht aber über explizite und strukturierte wissenschaftliche Theorien in Bezug auf das Lehren. Der angesprochene ‚shift from teaching to learning‘ verlangt nach John Biggs und Catherine Tang nach einer Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit. Dabei geht es weniger um die Feststellung des Status quo, als vielmehr um eine transformative, in die Zukunft gerichtete Reflexion:

„When you stand in front of a mirror what you see is your reflection, what you *are*. Transformative reflection is rather like the mirror in Snow White: it tells you what you might be. This mirror uses theory to enable the transformation from the unsatisfactory what-is to the more effective what you *might be*.“ (Biggs/Tang 2011, S. 45)

Die damit angesprochene Rolle der Reflexion ist auch zentral, wenn es um das Hinterfragen der eigenen Grundannahmen und Überzeugungen zum Lehren geht. Trautwein und Merkt (2012, S. 92) halten fest:

„Die Veränderungsresistenz der Lehr-Lern-Überzeugungen kann nur durch gezielte Feedback- und Reflexionsprozesse aufgebrochen werden, da sie in der Bewusstwerdung greif- und damit bearbeitbar werden.“

7 Spannungsfelder und hochschuldidaktische Ansatzpunkte

Ausdifferenzierte Rollen von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung sind notwendig, um die Verknüpfung von professionellen und akademischen Wissenswelten und damit die Verzahnung von Theorie und Praxis herzustellen. Das Lehrpersonal zeichnet sich allerdings zumeist durch eine noch stärkere Heterogenität aus als im grundständigen Studium. Module oder Studiengänge sind oft disziplinübergreifend oder sogar transdisziplinär angelegt, fokussieren neue Themen und Fragestellungen und benötigen daher im Besonderen unterschiedliche und vielfältige Expertise, die nicht unbedingt in der eigenen Hochschule vorhanden ist. Hochschulexterne Lehrende aus unterschiedlichen Bereichen, sowohl aus wissenschaftlichen als auch aus professionellen, bereichern den Lehrkörper mit ihrer Expertise und ihren Perspektiven inhaltlich und personell.

Hinsichtlich der Schulung der akademischen Lehrkompetenz, der Weiterbildung der Lehrenden und deren Vorbereitung auf ihre Rolle(n) zeigen sich allerdings einige Unwegsamkeiten. Sind Hochschullehrende schon bei der Annahme hochschuldidaktischer Angebote aus der eigenen Hochschule eher zurückhaltend, so wird die Problematik bei externen Lehrenden noch virulenter. Denn externe Lehrende sind zumeist gut in ihre eigenen beruflichen Kontexte eingebunden und kommen nur punktuell – für die Lehre – an die Hochschule. Ein weiteres Spannungsfeld bieten die differenzierten Lehr-Lern-Formate, die oft im Blended-Learning-Format angelegt sind und in denen Lehrende sich ohne Hilfe nicht zurechtfinden.

Somit greifen klassische hochschuldidaktische Angebote aus Zeit- und Ressourcengründen kaum. Zudem lässt sich ein stärker Studierenden-orientiertes Lehren

in Lehrkonzeptionen, die die Rollen der Tutorin, des Facilitators oder des Change Agents fokussieren, nicht über Trainings zu Lehr-Lern-Methoden oder didaktische Tools vermitteln. Denn bei einer Lehr-Lern-Philosophie (Trautwein/Merkt 2012) geht es um grundlegende Überzeugungen und Grundannahmen in Bezug auf Lehre, die nicht offen sichtbar sind und sich auch den Lehrenden selbst oft nicht von allein erschließen.

Welche hochschuldidaktischen Ansatzpunkte lassen sich nun aus den genannten Spannungsfeldern entwickeln?

- *Lehrende möglichst früh in den Entwicklungsprozess von Studiengängen oder Modulen einbinden.* Solch eine Einbindung schafft Identifikation mit dem Ganzen, Verantwortung für das Thema sowie das Hineinwachsen in ein gemeinsam getragenes Verständnis von Lehren und Lernen. Zudem erlaubt es bei der Einbindung von hochschulexternen Lehrenden, die Praxis auch frühzeitig mit am Tisch zu haben.
- *Rollendifferenzierung bei den Lehrenden – nicht jede oder jeder Lehrende ist für jede Rolle geeignet.* Gute Lehre kann auch ein guter Vortrag sein. Gut zu überlegen ist daher, welche Rolle(n) für welche Lehrenden passend sind und auch, welche Supportstrukturen benötigt werden. Insgesamt sind Rollendifferenzierungen in Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildungen zu überlegen. Wer ist lehrunterstützend und/oder Studierenden-unterstützend tätig – wer hält den roten Faden im Studiengang und übernimmt die fachliche Begleitung der Studierenden über die Dauer des Studiums? Dazu existieren schon einige Beispiele guter Praxis in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Hanft 2014; Pellert 2013), die es weiterzuentwickeln gilt.
- *Supportstrukturen schaffen.* Um die Lehrenden auf diese neuen Rollen vorzubereiten, sind entsprechende Unterstützungs- und Begleitmaßnahmen erforderlich, die den Lehrenden das erforderliche Wissen vermitteln und sie bei der Umsetzung begleiten, um die erfolgreiche Umsetzung sicherzustellen (Bergstermann et al. 2013). Dabei stellt beispielsweise die Erstellung von adäquaten didaktisch aufbereiteten Studienmaterialien – verschriftlichte Lehre – eine besondere Herausforderung dar, da sie im Vergleich zu ergänzenden oder grundlegenden Unterlagen, bei denen der Informationsgehalt im Vordergrund steht, zusätzlich didaktisch aufzubereiten sind. Denn sie müssen ohne Aktivität der Lehrenden „funktionieren“ (Grassl 2013).
- *Den Austausch zwischen den Lehrenden ermöglichen.* Wenn es um ein neues Verständnis oder eine (Weiter-)Entwicklung von Grundhaltungen geht, steht die Kommunikation im Vordergrund. Im Austausch über diese Grundeinstellungen kann die Reflexion darüber angeregt werden und es entsteht die Möglichkeit der Weiterentwicklung. Zudem führt der Austausch dazu, dass sich ein gemeinsames Verständnis von Lehre entwickeln kann. Regelmäßige Lehrkonferenzen beispielsweise, in denen hochschulexterne Lehrende gemeinsam mit hochschulinternen Lehrenden unter dem handlungsleitenden Prinzip der Theorie-Praxis-Verzahnung diskutieren, können nicht nur die weiterführende Begleitung und

die nachhaltige (Ein-)Bindung der Lehrenden sicherstellen. Sie fördern, über den inhaltlichen Austausch zur Weiterentwicklung von Studiengängen hinausgehend, die Mitverantwortung der Lehrenden für den gesamten Studiengang und erlauben eine Auseinandersetzung über Lehrvorstellungen. Gleichzeitig entsteht als Anreiz für Lehrende eine Vernetzung mit anderen Lehrenden, wodurch die Entwicklung einer erweiterten Praxisgemeinschaft unter Lehrenden gefördert werden kann. Dabei können thematische Schwerpunkte als Workshops oder als moderierte Webinare Vernetzungsprozesse initiieren. Über solche Aktivitäten entsteht eine verstärkte Bindung an die Hochschule, die gleichzeitig die Verantwortung der Lehrenden für den Erfolg von Lehr-Lern-Prozessen und damit die Qualität der Lehre erhöht. Weiter verstärkt werden kann dies durch die Vertiefung der Zusammenarbeit ausgewählter Lehrender aus Hochschule oder Praxis, die als ‚Kernlehrende‘ Verantwortung für bestimmte Bereiche oder Module übernehmen, und auch als zentrale Ansprechpersonen für Studierende agieren (Cendon/Flacke 2013, S. 38f.).

Literatur

- Bergstermann, A./Cendon, E./Flacke, L. B./Friedrich, A./Hiltergerke, C./Schäfer, M./Strazny, S./Theis, F./Wachendorf, N. M./Wetzel, K. (2013): *Handreichung Lernergebnisse Teil 1: Theorie und Praxis einer outcomeorientierten Programmentwicklung*. Berlin. S. 46. URL: https://de.offene-hochschulen.de/public_libraries/1 [20.10.2015].
- Biggs, J./Tang, C. (2011): *Teaching for quality learning at university. What the student does*. (4. Auflage). Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press/McGraw Hill.
- Bloch, R./Lathan, M./Mitterle, A./Trümpler, D./Würmann, C. (2014): *Wer lehrt warum? Strukturen und Akteure der akademischen Lehre an deutschen Hochschulen*. Leipzig: Akademische Verlagsanstalt.
- Brockbank, A./McGill, I. (2007): *Facilitating reflective learning in higher education*. (2. Auflage). Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open University Press, McGraw Hill.
- Cendon, E. (2013): Reflective Learning oder die Rolle der Lehrenden. In: Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hrsg.): *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann. S. 35–48.
- Cendon, E./Flacke, L. B. (2013): Praktikerinnen und Praktiker als hochschulexterne Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung. Eine notwendige Erweiterung des Lehrkörpers. In: *Hochschule und Weiterbildung*. (2013)1. S. 36–40.
- Cendon, E./Pellert, A. (2011): Tandem-Lernen in Masterstudiengängen – Konzept, Erfahrungen, Schlussfolgerungen. In: *Neues Handbuch Hochschullehre* (A 3.10). Berlin: Raabe Verlag.
- Egger, R. (2012): *Lebenslanges Lernen in der Universität. Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf*. Wiesbaden: Springer VS.

- Grassl, R. (2013): Lehren an der Tastatur – Autorinnen und Autoren von Studienheften als Lehrende in der Distance Education. In: Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hrsg.): *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann. S. 117–133.
- Hanft, A. (2014): *Management von Studium, Lehre und Weiterbildung an Hochschulen*. Münster: Waxmann.
- Kember, D. (1997): A reconceptualisation of the research into university academics' conceptions of teaching. In: *Learning and Instruction*. 7(3). S. 255–275. URL: [http://doi.org/10.1016/S0959-4752\(96\)00028-X](http://doi.org/10.1016/S0959-4752(96)00028-X) [20.10.2015].
- Knowles, M. S. (1975): *Self-directed learning*. New York: Association Press.
- Mezirow, J. (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pajares, M. F. (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. In: *Review of Educational Research*. 62(3). S. 307–332.
- Pellert, A. (2013): Rollenkonzepte in der akademischen Weiterbildung. In: Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hrsg.): *Vom Lehren zum lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann. S. 27–34.
- Pfeifer, W. (o.J.): *Rolle. DWDS Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache. Etymologisches Wörterbuch*. URL: <http://www.dwds.de//?qu=Rolle> [20.10.2015].
- Slowey, M./Schuetze, H. G. (2012): All change – no change? Lifelong learners and higher education revisited. In: Schuetze H. G./Slowey, M. (Hrsg.): *Global perspectives on higher education and lifelong learners*. New York: Routledge. S. 3–22.
- Trautwein, C. (2013): Lehrebezogene Überzeugungen und Konzeptionen – eine konzeptuelle Landkarte. In: *Zeitschrift für Hochschulentwicklung (ZFHE)*. 8(3). S. 1–14.
- Trautwein, C./Merkt, M. (2012): Zur Lehre befähigt? Akademische Lehrkompetenz darstellen und einschätzen. In: Egger, E./Merkt, M. (Hrsg.): *Lernwelt Universität: Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS. S. 83–100.
- Trautwein, C./Merkt, M. (2013): Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. 35(3). S. 50–77.
- Webler, W.-D. (2003): Lehrkompetenz – über eine komplexe Kombination aus Wissen, Ethik, Handlungsfähigkeit und Praxisentwicklung. In: *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung* (Bd. 110). Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 53–82.
- Wildt, J. (2004): Welche Schlüsselkompetenzen braucht ein Hochschullehrer? – Einige Anmerkungen aus hochschuldidaktischer Sicht. In: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hrsg.): *Schlüsselkompetenzen und Beschäftigungsfähigkeit. Konzepte für die Vermittlung überfachlicher Qualifikationen an Hochschulen*. Essen. S. 22–24. URL: http://www.stifterverband.de/pdf/schluesselkompetenzen_und_beschaeftigungsfaehigkeit_2004.pdf [20.10.2015].
- Wildt, J. (2009): Forschendes Lernen: Lernen im „Format“ der Forschung. In: *Journal Hochschuldidaktik*. 20(2). S. 4–7.
- Winteler, A. (2003): Ein Programm zur Entwicklung und Veränderung von Konzeptionen des Lehrens und Lernens (Conceptual Change Program). In: *Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung* (Bd. 110). Bielefeld: W. Bertelsmann. S. 141–150.
- Winteler, A. (2004): *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Wiswede, G. (1977): *Rollentheorie*. Stuttgart: Kohlhammer.

Rollen von Lehrenden

Empirische Befunde

Während Lehrkompetenzen von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung häufiger in den Blick genommen werden, gibt es zu den dahinterliegenden Annahmen und Grundüberzeugungen von Hochschullehrenden noch wenige Studien (Egger 2012; Trautwein/Merkt 2013). Dieser Beitrag zielt daher darauf ab, die im Rahmen einer explorativen Studie gewonnenen Erkenntnisse über die Rollen von Lehrenden in der Hochschulweiterbildung aus ihrer eigenen Sicht vorzustellen und zu diskutieren. Dabei wird zunächst das methodische Vorgehen beschrieben und daran anschließend ein Porträt der interviewten Lehrenden gezeichnet. Im Anschluss daran wird das zentrale Phänomen in den Blick genommen, das sich aus der Auswertung der Daten ergeben hat: das Anknüpfen an die Erfahrungen von Studierenden. Die Handlungsstrategien der Lehrenden, die sich alle auf dieses zentrale Phänomen beziehen, werden in den darauffolgenden Teilabschnitten diskutiert und illustriert. Zum Abschluss spannen die Autorinnen und der Autor den Bogen zurück zu den Rollen der Lehrenden und deren Grundhaltungen und zeigen Anschlussstellen für weitere Forschungsmöglichkeiten sowie Herausforderungen für die Hochschuldidaktik auf.¹

1 Vorgehen

Da es zu Rolle und Selbstverständnis von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung wenig bis keine Forschung gibt, haben sich die Autorinnen und der Autor dazu entschieden, mit der *Grounded Theory* zu arbeiten. Auf diesem Wege können neue theoretische Zugänge gefunden werden, um die Rollen der Lehrenden zu konzeptualisieren.

Insgesamt wurden sieben leitfragengestützte Interviews mit international tätigen Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung zu ihren Rollen- und Selbstverständnissen geführt. Auswahlkriterium war hier vor allem, dass sie in diesem Feld langjährig tätig sind und eigene Praxiserfahrung und damit Einblicke in die Praxisfelder ihrer Studierenden haben. Die Interviews wurden von März bis Oktober 2013 sowie April bis Juni 2015 geführt. Im Sinne des *Theoretical Sampling* (Strauss/Corbin 1996) wurden die Interviews nach der ersten Erhebungsphase codiert, der Leitfaden angepasst sowie die weiteren Lehrenden ausgewählt, die befragt werden sollten.

1 Die Autorinnen und der Autor möchten sich an dieser Stelle beim *Institut für Qualitative Forschung* an der *Internationalen Akademie Berlin*, insbesondere bei Rubina Vock und Günter Mey, für die hilfreichen Hinweise und Rückmeldungen zum Forschungsvorgehen und zur Ergebnisdarstellung bedanken.

Die Transkripte wurden zunächst von den Autorinnen und dem Autor im Team offen codiert (Strauss/Corbin 1996, S. 93ff.). Die handlungsleitende Frage in dieser Phase des Codierens war: Was ist die Rolle der Lehrenden?

In den unterschiedlichen Stadien des Forschungsprozesses wurde vorrangig induktiv vorgegangen. Die Codes wurden zunächst kategorisiert und in einem zweiten Schritt auf Beziehungen und Unterschiede hin untersucht. Dabei wurden sie zum einen danach geclustert, ob sie sich auf Lehrende, Studierende oder deren Interaktionen beziehen und zum anderen danach, ob es sich um Voraussetzungen, Handlungen, Methoden oder Konzepte handelt. Dies war die notwendige Vorarbeit zur Erschließung der Kernkategorie, dem zentralen Phänomen (Strauss/Corbin 1996, S. 95ff.). Im Verlauf der Auswertung zeigte sich, dass der Blick auf die von den Lehrenden genannten Rollen die Sicht einschränkt und eine tiefer gehende Analyse erst möglich wird, wenn die von den Lehrenden beschriebenen konkreten Handlungen ausgewertet werden. Daher wurden im nächsten Schritt die neuen Interviews codiert und dann wiederum auch jene aus der ersten Erhebungsrunde mit folgenden aktualisierten Fragestellungen: Was sind die Handlungen der Lehrenden? Wovon hängen sie ab bzw. wann variieren sie? Welche Strategien verfolgen sie? Welche Rollen nehmen Lehrende wann ein? Parallel dazu wurde zunächst für jede Lehrhandlung ein paradigmatisches Modell (Strauss/Corbin 1996, S. 78ff.) entwickelt, in dessen Mittelpunkt die jeweilige Handlungsstrategie stand. Hier hat sich gezeigt, dass alle Handlungsstrategien auf das zentrale Phänomen *an Erfahrungen anknüpfen* verweisen. So wurde diese Strategie zur zentralen Kategorie, der Kernkategorie, im paradigmatischen Modell, um das sich die anderen Kategorien anordnen lassen. Jedem Lehrhandeln, das untersucht wurde, liegt das Phänomen *an Erfahrungen anknüpfen* zugrunde.

2 Porträt der Lehrenden

Vor dem Hintergrund, dass insbesondere Angebote in der Hochschulweiterbildung aus unterschiedlichen Gründen oft einen höheren Anteil an externen Lehrenden haben und der Anteil an Praktikerinnen und Praktikern in der Lehre mit Blick auf Innovationen und professionelle Arbeitsfelder einen wichtigen Stellenwert hat, wurde bei der Auswahl der Interviewpartnerinnen und -partner darauf geachtet, dass sowohl ‚klassische Hochschullehrende‘, also Universitätsprofessorinnen und -professoren, als auch Praktiker und Praktikerinnen dabei waren. Die vier befragten Universitätsprofessorinnen und -professoren verfügen sowohl über Lehrerfahrung im grundständigen Bereich als auch über langjährige Lehrerfahrung in berufsbegeleitenden weiterbildenden Studiengängen an der eigenen Universität und an anderen Universitäten. Die drei befragten Praktikerinnen und Praktiker können neben langjähriger Lehrerfahrung in ihren professionellen Kontexten auch Erfahrung in der Hochschulweiterbildung an zumindest jeweils zwei Universitäten vorweisen.

Die Spannweite der Lehrerfahrungen in weiterbildenden Formaten ist bei allen Interviewpartnerinnen und -partnern groß: Sie reicht von Erfahrungen in der

Weiterbildung an Hochschulen über die universitäre Personalentwicklung, berufsbegleitende Masterstudiengänge bis hin zu Lehrerfortbildungen in der beruflichen Bildung und Weiterbildung sowie in unterschiedlichen betrieblichen Kontexten.

Folgende disziplinäre Hintergründe kennzeichnen die Befragten: Betriebswirtschaftslehre, Psychologie, Bildungstechnologien, Geografie und Mathematik. Aber auch die Zielgruppen der außeruniversitären weiterbildenden Tätigkeiten der Lehrenden sind vielfältig: Dazu zählen Ärzte und Ärztinnen, unterschiedliche Professionen im Gesundheitsbereich, Lehrerinnen und Lehrer, Managerinnen und Manager. Die Themen, die von den Lehrenden im Kontext ihrer hochschulischen Weiterbildungstätigkeit gelehrt werden, sind ebenfalls breit gestreut: Sie beinhalten u.a. Führung, Management, Instructional Design, Communities of Practice, organisationales Lernen, Lernen in Arbeitsprozessen und Change Management.

Die Wirkungsorte der Hochschullehre befinden sich bei fünf Lehrenden vorrangig im deutschsprachigen Raum, ein Lehrender lehrt in den Niederlanden und einer ist in Nordamerika tätig.

3 Das zentrale Phänomen: an Erfahrungen anknüpfen

An Erfahrungen anknüpfen ist als zentrales Phänomen ständiger Bezugspunkt für alle anderen Handlungsstrategien und steht als Kernkategorie im Mittelpunkt des entwickelten paradigmatischen Modells. Diesem Phänomen vorausgehend sind seine ursächlichen Bedingungen, also das, was zu diesem Phänomen führt: die Studierenden mit ihren Erfahrungen. Die intervenierenden Bedingungen beschreiben, was fördernd oder hemmend auf das zentrale Phänomen *an Erfahrungen anknüpfen* einwirkt – dies wurde für Lehrende und Studierende ausdifferenziert. Ein weiteres Element ist der Kontext, in dem sich das Phänomen zeigt. Die konkreten Handlungen sind dann jene, die der oder die Lehrende ausführt, um die Handlungsstrategie zu verfolgen. Diese können unterschiedlich ausgeprägt sein als Dimensionen der Handlungen, wie zum Beispiel Dauer oder Intensität. Die Konsequenzen des Phänomens sind dann die Ergebnisse des Handelns, die differenziert werden können in kurzfristige und langfristige, erwünschte und sichtbare/tatsächliche, intendierte und nicht intendierte Konsequenzen.

An Erfahrung anknüpfen drückt zum einen eine Anforderung der Lehrenden an sich selbst aus, dahingehend, dass sie an ihre eigenen Erfahrungen in der Praxis anknüpfen und diese in ihre Lehre einbringen. Zum anderen prägt diese Strategie auch den Fokus auf die Studierenden in der eigenen Lehre. Sie bedeutet, die Studierenden mit ihren Praxiserfahrungen ernst zu nehmen und ihre Erfahrungen als Ansatz- und Ausgangspunkte für die Lehre zu nutzen. Sowohl die einzelnen Lehr-Lern-Situationen, als auch die langfristigen Zielsetzungen der Lehrenden sind auf die Erfahrungen der Studierenden ausgerichtet. Unter Erfahrungen als ursächlichen Bedingungen werden in diesem Kontext sowohl berufspraktische als auch lebensweltliche Erfahrungen der Studierenden verstanden.

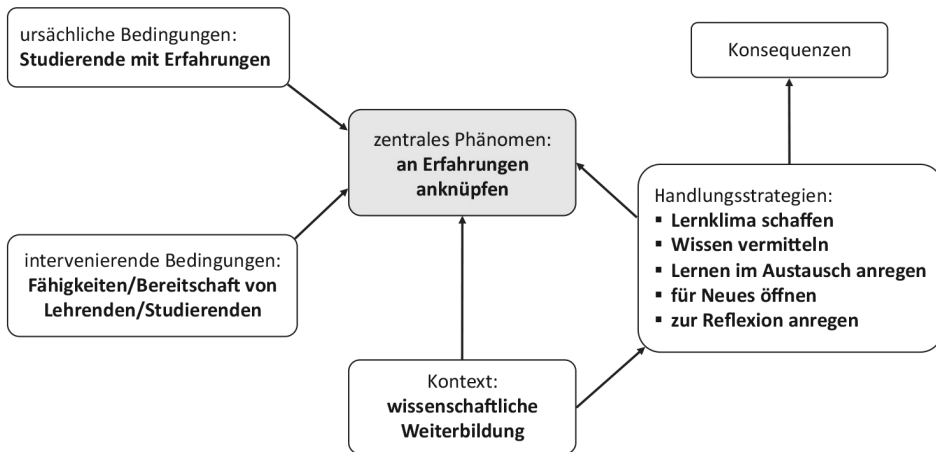


Abbildung 1: Paradigmatisches Modell für das zentrale Phänomen *an Erfahrungen anknüpfen* (verändert nach Strauss/Corbin 1996)

Intervenierende Bedingungen

Verschiedene Einflussfaktoren können das *Anknüpfen an Erfahrungen* fördern oder hemmen. Ein gutes Lernklima ist eine ganz entscheidende Voraussetzung für einen gelungenen Lehr-Lern-Prozess (siehe Abschnitt 3.1: Strategie *Lernklima schaffen*): Je nachdem, wie gut es gelingt, ein Klima herzustellen, in dem Studierende von ihren Erfahrungen berichten, führt die verfolgte Handlungsstrategie mehr oder weniger zu erwünschten Konsequenzen. Zudem hängt sowohl von den Studierenden als auch von den Lehrenden ab, wie gut an die Erfahrungen angeknüpft werden kann.

Bei den Studierenden sind es die Bereitschaft und die Fähigkeit zur Distanzierung und Reflexion, das heißt, inwieweit sie bereit und in der Lage sind, zu sich selbst und zu den eigenen Erfahrungen eine gewisse Distanz aufzubauen und über ihre Erfahrungen nachzudenken. Die Offenheit für Neues und für Veränderung ist ein weiterer Einflussfaktor: Studierende sind mehr oder weniger offen für Neues und wollen die eigene Praxis verändern oder die eigene Praxis bestätigt bekommen. Sie lassen sich darauf ein oder lehnen das Neue ab. Abhängig vom Ausmaß dieser Offenheit kann Neues und Irritation von den Lehrenden oft oder weniger oft bzw. eingeschränkt oder umfassend eingebracht bzw. provoziert werden. Der Grad der Verfestigung von Vorwissen und damit verbunden das Festhalten an Annahmen bzw. der Grad an Problemorientierung oder der Bereitschaft, auch Umwege zu gehen, ist eine weitere intervenierende Bedingung. Dies bedeutet aus Sicht der Lehrenden, eben nicht gleich die erste Lösung zu akzeptieren bzw. zu versuchen, schnelle Ergebnisse zu erzielen, denn Studierende wollen aus Sicht der befragten Lehrenden im Allgemeinen schnell zum Kern der Sache, zur praktikablen Lösung gelangen. Ein Lehrender bringt es folgendermaßen auf den Punkt: „Students want to get right to it.“

Aufseiten der Lehrenden zeigt sich, dass diese offen und fähig zur Reflexion sein müssen, sie brauchen die Bereitschaft und die Kompetenz, diesen Prozess methodisch-didaktisch zu ermöglichen und zu begleiten, also beispielsweise auch als Moderatorin oder Lernbegleiter agieren zu können. Zudem, so der Anspruch der Befragten, müssen sie selbst Erfahrungen im beruflichen Bereich und damit Wissen über unterschiedliche Organisationsstrukturen und -kulturen haben, um in unterschiedlicher Tiefe und auf verschiedene Arten und Weisen an Erfahrungen der Studierenden anknüpfen zu können. Ein Lehrender nennt das „you have to walk the walk“. Eine ebenfalls wichtige Bedingung ist die Fähigkeit und Bereitschaft der Lehrenden zur Selbstreflexion, sowie, sich auf die Studierenden einzulassen und in der Lage zu sein, gruppendynamische und atmosphärische Zustände wahrzunehmen und entsprechend zu agieren. Das Gelingen von Lehr-Lern-Situationen, die *an Erfahrungen anknüpfen*, hängt ab von der Fähigkeit der Lehrenden, auf die Erfahrungen der Studierenden eingehen zu können.

Kontext

Der Kontext, in dem *an Erfahrungen anknüpfen* stattfindet, sind folgende von den Lehrenden genannte Lehr-Lern-Settings in der wissenschaftlichen Weiterbildung: Präsenz-Blockveranstaltungen und Online-Lehre.

Dabei wird der Kontext geprägt von der Heterogenität der Studierenden, die fördernd wirken kann, wenn Studierende Parallelen zu ihrer eigenen Praxis erkennen oder von alternativen Lösungswegen in anderen Praxisbereichen erfahren. Dies geschieht aber nicht ‚von selbst‘, sondern muss von den Lehrenden gestaltet werden. Denn Vielfalt ohne Verbindendes kann leicht dazu führen, dass Studierende das Interesse verlieren oder sich mit ihren Erfahrungen allein gelassen fühlen. Eine Lehrende nennt es ein „prozessorientiertes [Lehr-]Design, das auf eine sehr heterogene Struktur ausgelegt ist, damit dieses voneinander Lernen auch wirklich möglich ist.“ Dazu wird ausreichend Gemeinsames und Unterschiedliches zur Herstellung von Transfermöglichkeiten benötigt, um ein Lernen von den Beispielen anderer zu ermöglichen.

Handlungsstrategien, Handlungen und deren Dimensionen

Die Lehrenden wenden unterschiedliche Handlungsstrategien an, deren zentraler Bezugspunkt das Phänomen *an Erfahrungen anknüpfen* ist: *Wissen vermitteln, Lernen im Austausch anregen, für Neues öffnen, zur Reflexion anregen* und *Lernklima schaffen*, wobei letztere eine Sonderstellung einnimmt, da sie als vorgelagerte Strategie auch eine Bedingung für *an Erfahrungen anknüpfen* darstellt. Wie im Weiteren genauer dargestellt, hat jede Strategie spezifische Dimensionen, wird mittels entsprechender Handlungen verfolgt und ist gefolgt von bestimmten Konsequenzen.

Die einzelnen Handlungsstrategien lassen sich jedoch nicht völlig getrennt voneinander betrachten, sie sind eng miteinander verknüpft und werden in der Praxis bewusst kombiniert, damit *an Erfahrungen anknüpfen* möglich wird. Beispielhaft werden im Folgenden solche Bezüge auch gekennzeichnet.

Je nachdem, welche Handlungsstrategie verfolgt wird, um an die Erfahrungen der Studierenden anzuknüpfen, bedarf es konkreter Handlungen oder Interaktionen mit den Studierenden, die beispielsweise zum Ziel haben, dass die Studierenden von ihren Erfahrungen berichten und diese reflektieren. Die einzelnen Handlungen sind unterschiedlich dimensionierbar: Wie oft findet eine Anknüpfung statt? Wie lange dauern diese Interaktionen? Wird an die Erfahrungen nur oberflächlich, also en passant, angeknüpft oder handelt es sich um einen tief greifenden Prozess? Erfolgt die Einbeziehung von Erfahrungen der Studierenden punktuell oder kontinuierlich? Wird das Anknüpfen an Erfahrungen von den Lehrenden eher direktiv angeleitet oder vollzieht sich *an Erfahrungen anknüpfen* partizipativ im offenen Austausch der Studierenden? Damit verbunden: Wird das Anknüpfen von den Studierenden oder den Lehrenden gesteuert? Wie stark ist die Anleitung durch den oder die Lehrende strukturiert? Wie im konkreten Fall agiert wird, hängt wiederum vom Kontext, den intervenierenden Bedingungen und der Zielsetzung ab.

Die nachstehende Abbildung verdeutlicht, dass es sich beim *Anknüpfen an Erfahrungen* um einen Prozess handelt, den die Lehrenden anstoßen, begleiten und moderieren. Sie zeigt beispielhaft verschiedene Handlungen. Zur Vereinfachung sind hier nur die Dimensionen Handlungsweise (direkt – partizipativ) und Steuerung (Selbststeuerung – Intervention) dargestellt.

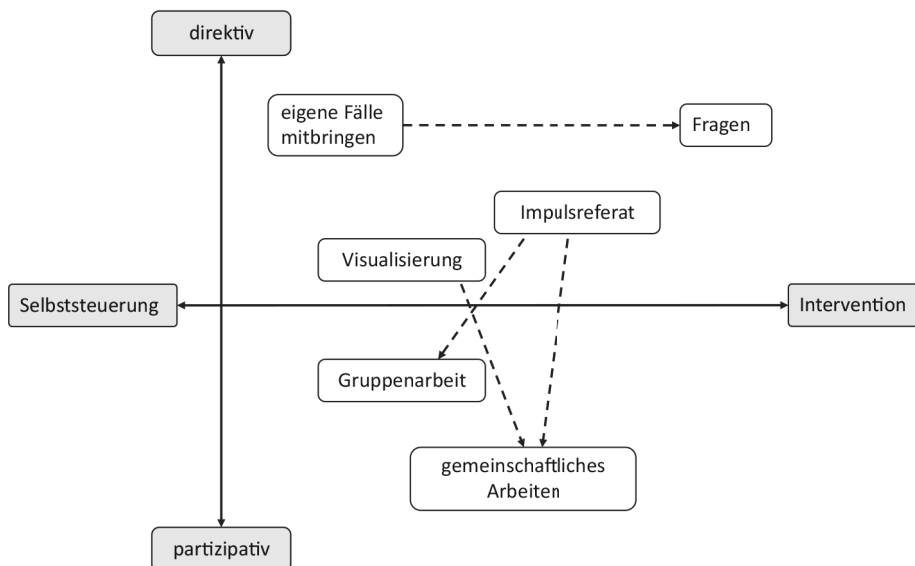


Abbildung 2: Handlungsweisen und Steuerungsmodi der Lehrenden beim *an Erfahrungen Anknüpfen* (eigene Darstellung)

Die dargestellten Handlungsweisen der Lehrenden lassen sich mit folgenden Beispielen illustrieren:

Das erste Beispiel verdeutlicht den Prozess der Steuerung eines Lehrenden bei der Arbeit mit Fällen der Studierenden. Der erste Arbeitsauftrag lautet folgendermaßen:

„[...] vor der Präsenz[veranstaltung] bitte ich um einen Fall, eine Seite, einen Alltagsfall aus der unmittelbaren Alltagspraxis des Teilnehmers, über den man in dem Kurs reden kann. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer schicken mir Fälle [...].“

Der Lehrende erläutert sein Handeln während der Lehrveranstaltung: „Der Dozent [...] versucht die Leute zum Reden zu bringen, also wirklich zum Reden zu bringen.“ Er lässt sich durch Fragen „die Problematik der Fälle erklären“. Charakteristisch, so erläutert der Lehrende weiter, ist das „Sich-Zurückhalten als Dozent, [...], fragen, aber nicht selbst antworten; echte Fragen stellen.“ Zudem, so konkretisiert er: „Ich versuche wirklich, bei den Fällen zu bleiben. Und bei den Fragen, die ich niemals selbst beantworte.“ Für die Nachbereitung der Präsenzveranstaltung, in der die Fälle diskutiert und dekonstruiert wurden, gibt der Lehrende die folgende abschließende Aufgabenstellung: „Bitte schreiben Sie Ihren Fall neu.“

Ein anderer Lehrender beginnt den Prozess des *an Erfahrungen Anknüpfens* mit einem Impulsreferat:

„[...] wenn ich berichte, [...] wie es [...] in den Unternehmen funktioniert [...] Ich glaub das ist wichtig, diese [...] Beispiele, auch wenn sie nicht immer optimale Beispiele sind. Einfach aufzeigen, wie funktioniert es in der Realität und das abzugleichen, wie kann ich theoretisches Wissen um-modellieren, um es anzuwenden.“

Danach lässt er die Studierenden in der Gruppe diskutieren. Er erläutert:

„Sie [als Lehrende] müssen nur an ihre eigenen Erfahrungen [jene der Studierenden] andocken und mit ein paar wenigen gezielten Fragestellungen dann auch etwas gemeinsam erarbeiten [lassen]. [...] am Besten in einer Kleingruppe [...]: ‚Was hab ich davon schon erfahren? Wie ist mein Zugang zu einem bestimmten Thema?‘ Und da kommen die Leute schon ins Nachdenken, und sehen dann Parallelen oder auch Kontroversen, die sie dann diskutieren.“

Ein dritter Lehrender arbeitet mit Visualisierung:

„I have often used visualisation techniques, which are very, very useful. [...] I use them extensively when working with adults to give them a sense of proportion, to give them a sense of movement, to give them a sense – often in historical terms – of how a concept will devolve [...].“

In einem konkreten Fall lautete seine Aufgabenstellung: „I asked them to chart their life.“ Das gemeinschaftliche Arbeiten steuert er folgendermaßen:

„[...] I took a chart and we worked together on it and we simply started visualising what his learning pattern was. [...] We also worked on how to explain our hypothesis and our problem solving processes in an algorithmic way and we put it out there on the board.“

Konsequenzen

Die Konsequenzen aus Strategien und Handlungen können erwünschte und unerwünschte, intendierte und nicht intendierte sowie unmittelbare und mittel- bis langfristige Konsequenzen sein. So erhoffen sich die befragten Lehrenden einerseits, dass die Studierenden zum Beispiel ins Nachdenken kommen und über die eigene Praxis reflektieren, sich neues Wissen aneignen und andererseits, dass sie ihre Erkenntnisse in ihrer Praxis einsetzen. Die persönliche Weiterentwicklung ist eine oft intendierte, aber nicht explizite Zielsetzung, sie kann aber auch ohne Intention eine Konsequenz der Handlungen sein. Welche konkreten Konsequenzen auftreten können, ist im Folgenden bei den einzelnen Handlungsstrategien ausgeführt.

3.1 Strategie: Lernklima schaffen

Die Strategie *Lernklima schaffen* nimmt in Bezug auf die Kernkategorie *an Erfahrungen anknüpfen* eine Sonderstellung ein. Die Herstellung eines geeigneten Lernklimas bzw. einer förderlichen Atmosphäre zwischen den Studierenden untereinander sowie zwischen Studierenden und Lehrenden kann als Voraussetzung dafür gesehen werden, dass ein Anknüpfen an Erfahrungen überhaupt möglich wird. Eine Lehrende formuliert das als das Schaffen eines Raumes, in dem die Studierenden Vertrauen haben und sich dadurch für andere öffnen können. Es geht darum, dass die Lehrenden durch ihr Verhalten bzw. durch ihre Haltung eine Umgebung kreieren, die es Studierenden ermöglicht, an ihre eigenen Erfahrungen anzuknüpfen. Dazu muss diesen Erfahrungen der Studierenden auch adäquat Platz im Lehr-Lern-Prozess eingeräumt werden.

Handlungen

Das Lernklima ist zentral für das Gelingen der anderen Handlungsstrategien. Ein *Lernklima zu schaffen*, welches das Anknüpfen an Erfahrungen ermöglicht, umfasst die Anwendung von Handlungsstrategien, die als querliegend zu allen anderen Strategien verortet werden können.

Eine zentrale Haltung die sich im Handeln zeigt, ist jene, Studierende ernst zu nehmen. Damit wertschätzen die Lehrenden die Praxis und die Erfahrungen der Studierenden und nehmen ernst, was sie zu sagen und beizutragen haben.

Um ein entsprechendes Lernklima zu schaffen müssen Lehrende mehr als nur moderierend tätig sein: Sie müssen, wie zu Beginn angeführt, eine Atmosphäre schaffen, die es den Studierenden ermöglicht, sich einzulassen. Eine zentrale Lehrhandlung ist daher das Schaffen von Vertrauen. Es bildet die Voraussetzung, um *an Erfahrungen anzuknüpfen*. Ein Lehrender beschreibt Vertrauen auf der Basis von gegenseitiger Kenntnis über die eigene Person: „Vertrauen heißt: Kann ich den an-

deren einschätzen und der mich?“ Er geht außerdem auf die Kommunikation in der Lehre ein, die ohne ein Vertrauensverhältnis zwischen Studierenden und Lehrenden nur schwer möglich ist: „Wenn die Studierenden kein Vertrauen zu mir haben, werden die nichts sagen.“

Eine weitere Handlung ist, einen wertschätzenden Umgang miteinander anzuregen, dass „man sorgfältig miteinander umgeht, dass man sagt: Aha, man darf sich jetzt aufeinander einlassen.“ Humor einzusetzen, ist ebenfalls eine Handlung, die die ‚Öffnung‘ der Studierenden befördern kann.

Konsequenzen

Ein Lernklima zu schaffen, welches ermöglicht, an Erfahrungen anzuknüpfen, führt im Idealfall dazu, dass Studierende bereit sind, sich aufeinander und auf die Lernsituation einzulassen, offen zu sein, von ihren persönlichen Erfahrungen zu berichten und sich gegenseitig zuzuhören und auszutauschen. Erst durch das entsprechende Lernklima können die Lehrenden an die Erfahrungen der Studierenden anknüpfen, was wiederum Voraussetzung für „gelingendes Lernen“ ist. Die Atmosphäre beeinflusst außerdem die Bereitschaft der Studierenden, sich auf gezielte Irritation durch die Lehrenden einzulassen und Neues auszuprobieren. Als positives Ergebnis entsteht, so eine Lehrende, eine „gewisse Dichte der gemeinsamen Lernerfahrung“, und die Studierenden gehen aus der Lernsituation hinaus „mit mehr Energie, als sie gekommen sind“ und sind inspiriert.

3.2 Strategie: Wissen vermitteln

Bei der Strategie *Wissen vermitteln* geht es immer auch darum, Anschluss an die Erfahrungen der Studierenden zu schaffen. Ihnen sollen aktuelles theoretisches Wissen und neue Inhalte vermittelt sowie theoretische Anregungen gegeben werden. Dieser Input steht aber nie alleine, sondern ist immer verknüpft mit aktivierenden Handlungen, die die Studierenden dazu anregen, diese Inhalte zu ihren eigenen Erfahrungen in Bezug zu setzen. Es geht darum, so ein Lehrender, „anzuknüpfen an den Stand der Erkenntnis, des Wissens, des Könnens, der Erfahrungen der Teilnehmenden.“ Und er sagt zudem, Lehrende müssen Qualifikationsziele „wissenschaftlich einlösen, aber [...] in Verbindung mit der Praxis, mit den Erfahrungen der Teilnehmer“.

An den im Folgenden beschriebenen Handlungen wird die Dimension ‚Steuerung‘ sichtbar: Die Handlungen bewegen sich auf einer Skala von „erzählen, wo es lang geht“ bis zu sich zurücknehmen, zuhören, moderieren (statt erzählen).

Handlungen

Die Lehrenden geben fachliche Inputs, lassen Skripte (Studienmaterialien) lesen, stellen neue Inhalte vor oder geben den Studierenden weiterführende Literaturtipps. Im Anschluss daran wird jeweils ein Bezug zu den Erfahrungen der Studierenden hergestellt.

Um den Studierenden die Inhalte zugänglich zu machen, können Lehrende Theorien zur Diskussion stellen mit dem Ziel, dass die Studierenden die Theorien an ihrer eigenen Praxis überprüfen. Hierzu vergleichen sie diese mit ihren beruflichen Erfahrungen und prüfen, ob sie diesen Erfahrungen standhalten. Die Studierenden werden so angeregt, die theoretischen Modelle für die eigene Reflexion und Weiterentwicklung zu nutzen.

Eine weitere von einem Lehrenden genannte Handlung besteht darin, die Studierenden dazu anzuregen, (weiterführende) Inhalte von außerhalb der ihnen bekannten Rahmen, der Disziplin oder ihrer gewohnten Umgebung zu berücksichtigen. Er illustriert dies folgendermaßen:

„[S]chauen Sie auch mal links und rechts, schauen Sie auch mal in anderen Disziplinen, schauen Sie auch mal in entsprechende Magazine, die nicht nur bei Ihnen herumliegen, sondern auch mal anders denken ...“

So wird auf die vorhandene Erfahrung als Grenze hingewiesen, und aufgefordert, diese zu überschreiten. Auf den Erfahrungen aufbauend, sollen die neuen Inhalte den Horizont der Studierenden erweitern und sie über die bekannten Rahmen hinausführen. Hier liegt auch eine enge Verbindung zur Strategie *für Neues öffnen*.

Der Input in Form eines Skripts, der bereits Anwendungsbeispiele aus der Praxis enthält, bildet die Grundlage für Themen, welche die Studierenden im darauffolgenden Präsenzseminar in Projektgruppen bearbeiten, mit dem Auftrag, die eigenen beruflichen Erfahrungen einzubringen. In diesem Fall erfolgt der Bezug zu den Erfahrungen in Stufen: zuerst über fremde, dann über eigene Praxiserfahrungen. Hier zeigt sich zudem die Verbindung zur Strategie *Lernen im Austausch* anregen.

Um die Studierenden dabei zu unterstützen, den Bezug zur Praxiserfahrung herzustellen, hören Lehrende zu und versuchen, diese Erfahrungen ‚herauszukitzeln‘. Die Erarbeitung des Themas mit Bezugnahme auf die eigenen Erfahrungen kann in Gruppen auf der Lernplattform, in Hausarbeiten oder im Rahmen von Masterarbeiten erfolgen.

Eine weitere Möglichkeit ist, dass Studierende nach dem Input die Inhalte reflektieren und durch die Bearbeitung eigener Fälle mit der eigenen Praxis in Verbindung setzen sollen.

Bei der Angabe weiterführender Literatur kann *an Erfahrungen anknüpfen* dadurch erfolgen, dass Lehrende weiterführende Literatur angeben, die sich aus der Bearbeitung der (eigenen Praxis-)Fälle ergeben hat.

Konsequenzen

Die Studierenden verfügen aus Sicht der Lehrenden im Idealfall sowohl über mehr Wissen als auch über mehr fachlich-wissenschaftliche Kompetenzen, und sie können fachlich-wissenschaftliche Inhalte reflektieren. Durch die Reflexion theoretischer Modelle unter Bezugnahme auf die eigene Praxis werden diese für sie anwendbar, und sie können ihre Praxis weiterentwickeln.

3.3 Strategie: Lernen im Austausch anregen

Die Handlungsstrategie *Lernen im Austausch anregen* stellt die Erfahrungen der Studierenden in den Mittelpunkt. Lehrende schaffen Raum für den gegenseitigen (Erfahrungs-)Austausch und regen diesen an. Sie versuchen, durch geeignete Interventionen, diesen Austausch zu initiieren, ihn – mehr oder weniger strukturiert – anzuleiten, und, wo nötig, zu moderieren. Insgesamt nehmen sich Lehrende bei dieser Handlungsstrategie aber stärker zurück.

Handlungen

Die Lehrenden leiten die Studierenden zum Austausch in Form von Feedback an, und zwar sowohl Feedback zu geben als auch Feedback anzunehmen.

Eine weitere Lehrhandlung ist das Bilden von Projektgruppen, in denen an einem gemeinsamen Thema gearbeitet wird und entdeckte Parallelen oder Kontroversen gemeinsam diskutiert werden. Ein Lehrender leitet Gruppendiskussionen an und aktiviert mit gezielten Fragen dazu, etwas in der Gruppe zu erarbeiten.

Ein anderer Lehrender arbeitet mit den eingeschränkten Perspektiven sowohl berufserfahrener älterer als auch wenig berufserfahrener jüngerer Studierender: „[...] they are coming [...] from different angles and both angles are incomplete.“ Er setzt Teams aus älteren und jüngeren Studierenden zusammen, damit aus unterschiedlichen Blickwinkeln und von verschiedenen Sichtweisen gelernt werden kann.

Ein weiterer Lehrender setzt unterschiedliche Dialogformen im Gespräch ein. In einer Dialogform muss jede Teilnehmerin bzw. jeder Teilnehmer, bevor sie bzw. er etwas sagt, eine Zusammenfassung dessen geben, was der Vorredner oder die Vorrednerin gesagt hat. Damit wird sichergestellt, dass das Gespräch diszipliniert geführt wird, indem „wir die Art und Weise der Gesprächsführung, wie das Gespräch sich entwickelt, ändern.“

Konsequenzen

Studierende lernen durch Erfahrungsaustausch mit anderen. Sie bereichern sich gegenseitig – insbesondere berufserfahrene ältere und jüngere Studierende. Sie lernen voneinander. Sie regen sich gegenseitig an, bekommen „neue Impulse, neue Ideen.“

Studierende erkennen Parallelen zu ihren eigenen beruflichen Situationen und profitieren davon. Dies geschieht auf zwei Arten, wie es ein Lehrender beschreibt: Zum einen durch neue Ideen, die ins eigene Unternehmen übertragen werden können, durch Lösungswege, die sich aus ähnlich gelagerten Problemen in anderen Kontexten aufbauen. Zur Illustration zitiert ein Lehrender einen Studierenden, der zu einer anderen Studierenden sagt:

„So funktioniert das bei euch? Das kann ich mir gar nicht vorstellen, erzähl mal weiter.“
Und nach dem Motto: Ich kann mir da etwas anschauen (...). Ich bin im Handel und ich seh etwas, wie es bei dir in der Bank läuft ... das find ich klasse, ich möchte das übertragen auf uns.“

Zum anderen unterstützt das Erkennen von Parallelen aus ähnlichen schwierigen Situationen in anderen Unternehmen die Studierenden dabei, gelassener zu werden und ermutigt sie gleichzeitig, in widersprüchlichen Situationen (trotzdem) zu handeln.

Als mögliche Konsequenz formuliert eine Lehrende, dass die Studierenden für sich selbst etwas mitnehmen können, indem sie Feedback geben und so die Lernprozesse anderer unterstützen.

3.4 Strategie: für Neues öffnen

Bei dieser Strategie sind Erfahrungen der Ausgangspunkt des Lernens und der Weiterentwicklung, indem sie als Grundlage für Widersprüche und Irritationen dienen. Nur wenn Studierende ‚loslassen‘ und auch ‚etwas wieder verlernen‘, können sie sich für Neues öffnen und ihre Praxis unmittelbar oder zu einem späteren Zeitpunkt weiterentwickeln.

Handlungen

Um „Praxis eben durch die Reflexion weiterzuentwickeln, zu innovieren, zu verbessern“, sollten Lehrende die Studierenden nicht nur „in dem [...] bestätigen, was sie tun“, sondern sie auch irritieren, damit sie sich für Neues öffnen, beispielsweise durch die Konfrontation mit neuen Inhalten oder Theorien. Das neue Wissen konfliktiert mit oder steht im Widerspruch zu bisherigen Erfahrungen oder stellt diese infrage. Dabei ist es erforderlich, die Studierenden zu „ermutigen, die eigene Praxis ein bisschen gegen den Strich zu bürsten“, eigene Gewohnheiten, Sichtweisen und dahinterliegende Annahmen zu hinterfragen. Je nachdem, wie die Bereitschaft und

Offenheit der Studierenden ist, kann der bzw. die Lehrende stärker irritieren oder muss vorsichtiger vorgehen, weil es sonst als Abwehrreaktion zu einer Abwertung des Neuen kommen kann. Andererseits hängt das Ausmaß des Irritierens auch davon ab, wie ausgeprägt die Vorerfahrungen sind. Je nachdem, so eine Lehrende, „muss man [...] an der einen oder anderen Stelle noch mal mehr irritieren.“ Eine weitere Möglichkeit, Irritation zu schaffen, besteht darin, dass Lehrende eine Situation moderieren, in der Studierende sich gegenseitig irritieren. Dabei treten die in Bezug auf Persönlichkeit und Erfahrungen sehr heterogenen Studierenden miteinander in Austausch und konfrontieren sich in ihrer Unterschiedlichkeit.

Bei dieser Strategie besteht aus Sicht der Lehrenden die Herausforderung darin, die Studierenden anzuregen, sich für neue Themen zu öffnen, die nicht unmittelbar anwendbar oder verwertbar sind. Lehrende müssen ermuntern, offen zu bleiben, auch wenn sich die Anwendung nicht gleich erschließt. Der oder die Lehrende soll „Interesse wecken, sich mit theoretischen und aktuellen Forschungen auseinanderzusetzen“ und dazu ermuntern, auch nicht unmittelbar anwendbare Inhalte zu lernen, um sie eventuell zu einem späteren Zeitpunkt einsetzen zu können. Studierende lernen somit sozusagen auf Vorrat, lernen etwas, das sie nicht gleich einsetzen können. Voraussetzung ist ein gewisses Interesse an der Auseinandersetzung mit Theorien, Forschung, Forschungsergebnissen, Systematisierungen, Begrifflichkeiten „über den unmittelbaren Bedarf hinaus“, da das vermittelte Wissen nicht immer „unmittelbar [...] transferierbar“ ist. Hier zeigt sich der Bezug zur bereits bei der Strategie *Wissen vermitteln* genannten Handlung, Studierende dazu anzuregen, (weiterführende) Inhalte von außerhalb der ihnen bekannten Rahmen, der Disziplin oder ihrer gewohnten Umgebung zu berücksichtigen.

Konsequenzen

In einer unmittelbaren Konsequenz aus der Handlungsstrategie *für Neues öffnen* erweitern die Studierenden ihren Blick. Die Irritation führt bei den Studierenden im Idealfall zu Reflexion – im schlechtesten Fall zu einer Abwertung des Neuen. Die Reflexion ermöglicht es, die Praxis anders zu betrachten. Hier zeigt sich die enge Verbindung zwischen den Handlungsstrategien *für Neues öffnen* und *zur Reflexion anregen*: Ein von einer Lehrenden genanntes Vorgehen ist, dass die Studierenden zuerst irritiert werden oder sich gegenseitig irritieren, um anschließend ihre Praxis zu reflektieren. Dies ermöglicht den Studierenden eine neue Sichtweise auf die Praxis, und im Idealfall versuchen sie, diese weiterzuentwickeln. Die Auseinandersetzung mit neuer Theorie als unmittelbare Konsequenz kann auch dazu führen, dass theoretische Modelle und Erkenntnisse für die eigene Reflexion und persönliche Weiterentwicklung genutzt werden.

3.5 Strategie: zur Reflexion anregen

Ziel ist in allen von den Lehrenden thematisierten Konkretisierungen dieser Strategie, dass die Studierenden durch Reflexion über ihre gewohnten Sichtweisen und Lösungsansätze hinauskommen: Studierende sollen demnach ihre eigene Perspektive erweitern oder wie es ein Lehrender formuliert: „Misstrau dem Selbstverständlichen!“

Studierende sollen auf unterschiedlichen Ebenen reflektieren bzw. systematisch(er) nachdenken: auf der persönlichen, der fachlich-inhaltlichen, der beruflichen Ebene und der Ebene von (organisationalen) Strukturen. Sie sollen über sich selbst, den Gruppenprozess sowie über die eigene berufliche Praxis reflektieren. Die Fähigkeit zu Selbstführung und Synthesefähigkeit sowie Analysefähigkeit bzw. Reflexionsfähigkeit, differenziert als Selbstreflexivität und strukturelle Reflexivität, werden explizit als Lernziele wissenschaftlicher Weiterbildung benannt.

Von den Lehrenden werden zwei Richtungen thematisiert, wie Reflexion angeregt werden kann: Die eine Richtung führt, ausgehend von den theoretischen Inhalten, hin zum Nachdenken über die eigene berufliche Praxis. Hierzu wird von einer Lehrenden die wesentliche Rolle der Hochschullehrenden (als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) in der „Anleitung zur Reflexion“ hervorgehoben. Hochschullehrende sollen Theorien zur Diskussion stellen und einer Überprüfung durch die Praktiker und Praktikerinnen aussetzen. Die andere Richtung nimmt die berufliche Praxis der Studierenden in ihren eigenen Beschreibungen (als Alltagsfälle oder „Living Cases“) zum Ausgangspunkt. Durch Nachfragen des Lehrenden soll das Nachdenken über die eigene Praxis, über Beschränkungen und Möglichkeiten gefördert werden.

Bei dieser Handlungsstrategie zeigt sich, dass Zeit mehr als sonst eine relevante Dimension darstellt. Man braucht, so thematisieren es die Lehrenden, zum einen mehr Zeit am Stück (Blockveranstaltungen statt zwei Stunden jede Woche), um vonseiten der Lehrenden Reflexion anzuleiten, und zum anderen eine Auseinandersetzung über einen längeren Zeitraum hinweg, damit sich die Studierenden immer wieder aus unterschiedlichen Perspektiven mit einem Thema und mit der eigenen Entwicklung auseinandersetzen können.

Handlungen

Reflexion wird durch Fragen stellen angeregt: Durch „Hinterfragen der Themen (...). Inwieweit kann ich sie umsetzen? Inwieweit sind sie passend zu mir, zu meinem Team, zu meinem Unternehmen (...), was hat es für Auswirkungen, was hat es für Nebenwirkungen?“ oder durch Fragen, die auch zur persönlichen Reflexion anregen, wie „Wo stehe ich in meiner Entwicklung, wo möchte ich hin? Was hat mir das jetzt sozusagen auch an Möglichkeiten gebracht, nicht gebracht“. Durch Fragen zu persönlichen Fällen bzw. durch gezieltes Nachfragen, „was ihm/ihr nicht plausi-

bel erscheint oder was er/sie anders machen würde“, können die Studierenden dabei unterstützt werden, „eine Situation immer besser ins Auge [zu] fassen“. Desgleichen kann durch systematisches Nachfragen erreicht werden, wenn es explizit um Reflexion als Aufgabenstellung geht (siehe unten).

Vorgegebene Fragen, die in Gruppen zu beantworten sind, sollen die Studierenden dazu anregen, an ihre Erfahrungen anzuknüpfen und so ein Ausgangspunkt für Reflexion sein. Hier wechselt ein Lehrender auf der Handlungsebene, um den Studierenden zunächst eine klare Ausgangssituation zu verschaffen und ihnen dann Raum für Reflexion zu geben.

Reflexion kann auch angeregt werden durch Konfrontation mit Inhalten, „mit neuen, frischen Inhalten, die sie auch noch zur Diskussion stellen“ und mit Perspektivenwechsel und Paradigmenwechsel oder durch das Zurverfügungstellen eines Theoriegebäudes als Anlass zur Reflexion. Hier zeigt sich ein Bezug zur Strategie *Wissen vermitteln*.

Eine weitere Möglichkeit ist, die Studierenden zum gegenseitigen Feedback geben aufzufordern: Indem sie den Mitstudierenden Feedback geben, entwickeln sie ihre eigene Reflexionsfähigkeit weiter.

Auch das explizite Thematisieren von Reflexion ist eine Handlungsmöglichkeit – konkret durch Vorstellen eines Konzeptes von Reflexion als Leitbild in einem gesamten Studiengang. In diesem Fall zeigt sich die Relevanz der zeitlichen Dimension bei der (Weiter-)Entwicklung von Reflexionsfähigkeit: Es wird den Studierenden oft erst später klar, wozu diese Auseinandersetzung gedient hat.

Die zeitliche Dimension spielt auch in einer anderen Handlung eine Rolle, und zwar beim Reflektieren in Blogs bzw. E-Portfolios. Die Studierenden bekommen jede Woche die Aufgabe, Fragen in einem Blogeintrag zu beantworten. Die Lehrenden können dies überprüfen, wobei nicht die Qualität der Reflexion zählt, sondern nur, ob etwas gemacht wurde. Kontinuität ist entscheidend. Der diese Strategie anwendende Lehrende geht hier sehr instruktiv vor, er selbst nennt es „forcing them every week to reflect and write it down“. Auch über diesen Weg können die Studierenden einen nachhaltigen Lernerfolg erzielen. Der Lehrende selbst sieht diese Aufgabe als sehr praktisch an, weil sie datenbasiert und daher leicht abprüfbar ist.

Ein direkter Weg zur Anregung von Reflexion ist die Formulierung als explizites Lernziel und die Umsetzung in Form von systematischem Fragen mit Feedback: Reflexion soll auf individueller Ebene (Selbstreflexivität) und auf struktureller Ebene (strukturelle Reflexivität) stattfinden. Die Aufforderung erfolgt verschriftlicht im Studienbrief und explizit formuliert im ersten Präsenzseminar und wird dann immer wieder thematisiert. Hier fungiert „Reflexivität als kontinuierliches Steuerungs- und Gestaltungselement“. Konkret erfolgt die Anregung durch systematisches Fragen: Die Erarbeitung von Projektpräsentationen in Projektgruppen wird begleitet von Fragen zur Selbstreflexion „Wo stehe ich? Was mache ich?“, die in Zwischenberichten und Hausarbeiten bearbeitet werden müssen. Selbstreflexion ist auch enthalten in einem Portfolio zu einem fachlichen Thema: „Was ist mein

Beitrag dabei? Wo stehe ich? Wo ist mein individueller Erkenntnisgewinn?“ oder im Rahmen der Gruppenpräsentation „Wer hat [...] welche Rolle? Was ist für mich [...] [die] Erkenntnis?“ Die strukturelle Reflexion manifestiert sich in Präsentationen der Projektgruppe oder in Hausarbeiten und führt zu einem nachträglichen Erkenntnisgewinn „Was ist strukturell-inhaltlich in der Projektgruppe vor sich gegangen? Was sind die Erkenntnisgewinne?“ Dabei bleiben die verschriftlichten Ergebnisse der Reflexion nicht unbeantwortet, sondern werden beantwortet mit Feedback vom Lehrenden.

Reflexion wird angeregt durch die Ermutigung, die eigene Praxis zu reflektieren, oder durch Anleitung einer multidimensionalen, strukturierten Bearbeitung eines Themas: Eine Lehrende fordert die Studierenden anfangs auf, einen Bezugspunkt zu wählen, um an den eigenen Erfahrungen anzuknüpfen, sich davon ausgehend mit Theorien auseinanderzusetzen, um sich anschließend mit Peers in ähnlichen Situationen auszutauschen. Hier zeigt sich die Verbindung zur Strategie *Lernen im Austausch anregen*. Abschließend konfrontiert sie die Studierenden intensiv mit den Lerninhalten, um das Thema abzurunden. An dieser Kombination aus verschiedenen Lehrhandlungen zeigt sich, dass es sich um einen zielgerichteten Prozess handelt, in dem die Lehrende zwischen verschiedenen Dimensionen des Lehrhandelns hin und her wechselt: Sie überlässt es den Studierenden selbst, an ihre eigenen Erfahrungen anzuknüpfen, reichert dann den Lernprozess mit Theorie an, um sich anschließend wieder zurückzunehmen, damit die Studierenden untereinander lernen, um dann am Ende nochmals zu intervenieren, um den Lernprozess abzuschließen.

Reflexion wird angeleitet, indem Lehrende Studierende auffordern, dem Selbstverständlichen zu misstrauen – oder indem Lehrende Studierende gezielt irritieren (wie es auch in der Strategie *für Neues öffnen* geschieht): Sie stören und irritieren das, was von den Studierenden als selbstverständlich wahrgenommen wird. Eine weitere Lehrhandlung ist, die Studierenden dazu anzuleiten, ihre Erfahrungen zu visualisieren und ihnen so einen Ausgangspunkt zur Reflexion zu geben oder, indem mit realen Fällen gearbeitet wird, die Reflexion durch Konfrontation mit möglichst realistischen Szenarien anzuregen. Denn, so der Lehrende, der diese Strategie anwendet, das Reflexionsvermögen Erwachsener ist am effektivsten, wenn sie realistischen Situationen ausgesetzt sind. Studierende müssen ihre eigenen Erfahrungen machen, was dieser Lehrende mit der Formel „to walk the walk“ auf den Punkt bringt. Fallstudien können daher ein effektiver Weg sein, sie mit möglichst realistischen Szenarien zu konfrontieren.

Konsequenzen

Folgende Konsequenzen sollen sich aus Sicht der Lehrenden aus dieser Handlungsstrategie ergeben:

Studierende sind nach Einschätzung der Lehrenden in der Lage, Alltagskonzepte ein Stück weit zu überwinden und neue Betrachtungsweisen zu finden. Sie können

dadurch ihre Handlungsfähigkeit erweitern und souveräner in ihrem beruflichen Umfeld agieren. Studierende sind des Weiteren in der Lage, die eigene Praxis anders zu betrachten, in einen neuen Rahmen oder Kontext zu stellen und neue Verbindungen herzustellen. Sie können sowohl die Rahmenbedingungen, in denen sie handeln, als auch diejenigen, die sie verinnerlicht haben, erkennen, und daraus entsprechende Konsequenzen ziehen, um handlungsfähig zu bleiben oder zu werden. Dadurch sind sie in der Lage, sich in der Organisation zu verorten, aus Situationen herauszutreten sowie den eigenen Handlungsradius einzuschätzen.

Selbstführung und Handlungsfähigkeit zeigen sich als Konsequenzen aus Sicht der Lehrenden darin, dass die Studierenden fähig sind, ihre eigene Rolle zu klären und ihren Veränderungsprozess zu planen. Sie können souveräner agieren und erhalten so einen Zugewinn an Handlungsfähigkeit. Sie sind in der Lage, sich selbst zu führen, in dem sie über die Konsequenzen ihrer Entscheidungen und Handlungen reflektieren. Insgesamt, so formuliert es eine Lehrende, heißt das für Studierende am Ende ihres Studiums, dass sie ihre Praxis reflektieren können und damit handlungsfähiger auf höherem Niveau sind.

Die veränderte Betrachtungsweise zeigt sich in einer erweiterten Sicht: Studierende sind in der Lage, ihr Handeln in einen spezifischen Kontext zu setzen und dabei die größeren Zusammenhänge zu sehen. Sie „schauen auch links und rechts [...] um [...] wahrzunehmen, was in ihrem Unternehmen generell passiert“. Oder wie es ein Lehrender formuliert: „[Das] Mindset [wird] größer“. Ein anderer Lehrender spricht davon, das alltägliche Framing von Problemen zu überwinden und neue Betrachtungsweisen zu entwickeln.

Die veränderte Betrachtungsweise zeigt sich zudem in einem differenzierteren und kritischeren Blick: Konkret äußert sich dies am Ende von Lehrveranstaltungen, wenn ein Lehrender an den Arbeiten der Studierenden ablesen kann, dass sie „differenzierter geworden“ sind oder wenn sich darin zeigt, dass „die Anregungen aus dem Plenum [...] produktiv aufgenommen worden sind“. Die geänderte Sichtweise zeigt sich zudem im Verlauf des Studiums, wenn Studierende sich kritischer gegenüber dem eigenen Unternehmen und der Führungskraft äußern oder Erlebnisse und Situationen differenzierter und aus einer gewissen Distanz betrachten können sowie stärker hinterfragen. Dies, so meint eine Lehrende, „müsste sich in anderen Bemerkungen, anderen Fragen und letztlich [...] einer anderen Haltung [...] zum Ausdruck bringen.“

Die veränderte Betrachtungsweise zeigt sich schließlich im Erkennen neuer Zusammenhänge. Studierende sind dann in der Lage, neue Verbindungen herzustellen. Durch die Fähigkeit, ein Problem in einen Rahmen bzw. einen Kontext zu stellen, diese zu verändern, Verbindungen zu sehen sowie durch Synthesefähigkeit und Analysefähigkeit gelingt es den Studierenden schließlich, so eine Lehrende, „Praxis eben durch [...] Reflexion weiterzuentwickeln, [...] zu innovieren, zu verbessern“.

4 Fazit und Ausblick

Ausgehend von der Frage nach Rollen von Lehrenden fokussierten die Autorinnen und der Autor im Verlauf des Codierens und der Auswertung zunehmend auf die unterschiedlichen Handlungen und die diesen zugrunde liegenden Strategien, da sich gezeigt hat, dass es auf diesem Weg möglich ist, der Praxis des Lehrens und den Selbstverständnissen von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung näherzukommen.

Aus dem Ergebnis der Analyse, dass jegliches Handeln ausgerichtet ist auf das *Anknüpfen an Erfahrungen* oder zumindest damit in Verbindung steht, resultieren unterschiedliche Rollen von Lehrenden und es zeigen sich bestimmte Haltungen. Sie bieten Ansatzpunkte für weitere Forschungsmöglichkeiten und nicht zuletzt einige Herausforderungen für die Hochschuldidaktik.

Die Rollen der Lehrenden

In den jeweiligen Handlungssituationen nehmen Lehrende unterschiedliche Rollen ein. Bei der *Vermittlung von Wissen* agieren die Lehrenden als Fachexpertinnen und Fachexperten, als ‚klassische Lehrende‘. Sobald es aber darum geht, die Studierenden dabei zu unterstützen, diese Inhalte an ihre Erfahrungen anzudocken, wechseln die Lehrenden in die Rolle der Lernbegleiterin oder des Coaches – in dieser Rolle ist es zentral, zuzuhören und sich auf die Erfahrungen der Studierenden einzulassen. Beim *Lernen im Austausch* sind sie zunächst klassische Lehrende oder Lehrveranstaltungsleitende, wenn sie den Rahmen vorgeben (beispielsweise, wie gearbeitet werden soll, welchen Regeln zu folgen ist, wie die Gruppe zusammengesetzt ist) oder Arbeitsaufträge erteilen. Sie sind dabei in einer stark steuernden Position. Danach wechseln sie in die Rolle des Moderators bzw. der Moderatorin. Dazu müssen sie sich „ein Stück zurücknehmen“, um den Studierenden Raum zu geben, zu diskutieren, zum Austausch etc. Sie haben nur eine „moderierende Rolle“ inne, damit ein „befruchtender Lernprozess unter allen zustande kommt.“ Geht es um die Strategie *zur Reflexion anregen*, agieren die Lehrenden stärker in der Rolle Lernbegleitende und Moderator. Im Rahmen der Strategie *für Neues öffnen* wird zum Teil die Rolle der Fachexpertin eingenommen und zum Teil die Rolle des Moderators mit stärker anleitender oder stärker Input-gebender Ausprägung.

Zwar nehmen in unseren erhobenen Daten die interviewten Lehrenden immer selbst diese Rollen ein, das heißt, die Rollenvielfalt zeigt sich innerhalb einer Position. Es ist aber auch denkbar, dass die Rollen von unterschiedlichen Personen im Rahmen einer Rollendifferenzierung eingenommen werden. Legt man die von den Interviewpartnerinnen und -partnern genannten Rollen, Rollenverständnisse aus der hochschuldidaktischen und erwachsenenbildnerischen Literatur (Brockbank/McGill 2007; Mezirow 1990, 1997; Broud et al. 1985) sowie von Mitarbeitenden aus Förderprojekten der zweiten Wettbewerbsrunde aus Projektsicht genannten Rollen

von Lehrenden übereinander, zeigt sich ein Potpourri von Rollen (siehe Abbildung 3).

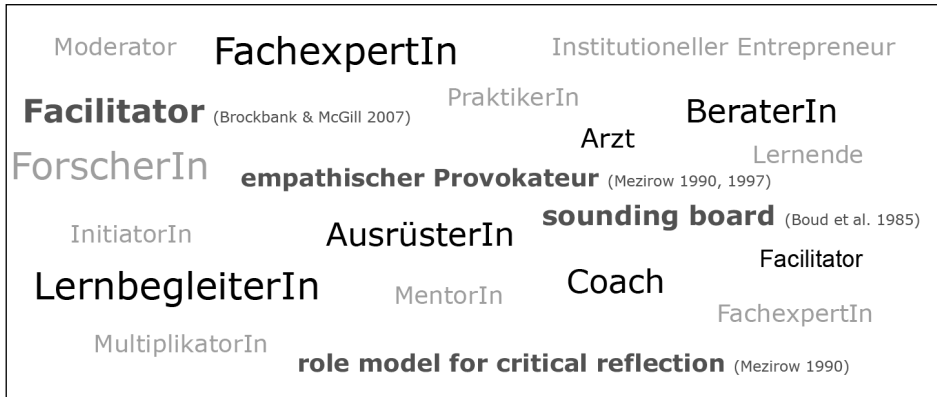


Abbildung 3: Unterschiedliche Rollen von Lehrenden (eigene Darstellung)

Die Haltungen der Lehrenden

Eine Haltung als innere Grundeinstellung prägt das Denken und Handeln einer Person. Sie kann sich zeigen im Verhalten oder im Auftreten einer Person, „das durch eine bestimmte innere Einstellung, Verfassung hervorgerufen wird“ (Duden online 2015). Insbesondere an der den anderen Handlungsstrategien vorgelagerten Strategie *Lernklima schaffen* zeigt sich, dass ganz bestimmte Haltungen der Lehrenden die von ihnen ausgeführten Handlungsstrategien und Handlungen wesentlich beeinflussen.

Bei den befragten Lehrenden zeigen sich die Haltungen u.a. darin, dass sie die Studierenden als Personen mit ihren vielfältigen Erfahrungen wahrnehmen und ernst nehmen und ihnen Wertschätzung entgegenbringen. Sie fokussieren ihr Lehrhandeln auf die Studierenden in ihrer Ganzheitlichkeit. Die zentrale Bedeutung von Lernen als sozialem Prozess findet sich in den Aussagen aller Lehrenden wieder. Damit zeigt sich eine Haltung, in der Studierende als ebenbürtige Gegenüber und als Expertinnen und Experten in unterschiedlichen Praxisfeldern wahrgenommen werden, die etwas beizutragen haben und die auch voneinander lernen können – ohne dass gleichzeitig das hierarchische Verhältnis zwischen Lehrenden und Studierenden grundsätzlich infrage gestellt wird. Lehrende zeichnen sich aus durch Achtsamkeit in ihren Strategien und ihrem Lehrhandeln, wie aus den Ausführungen der Befragten hervorgeht. Dieses zeigt sich darin, dass sie implizit oder explizit Maßnahmen beschreiben, mit denen sie ein Klima des Vertrauens als Vorbedingung für einen offenen Umgang miteinander und für das Teilen von Erfahrungen schaffen, das wiederum Vorbedingung für (gemeinsames) Lernen ist. Dies ist verknüpft mit einer weiteren Haltung: Lehrende lassen sich auf Ungewisses ein – sie stellen sich ein

Stück weit selbst zur Disposition, indem sie die Steuerung zwischenzeitlich abgeben, sich selbst immer wieder zurücknehmen, in begleitende und moderierende Rollen wechseln und die (Selbst-)Steuerung der Studierenden zulassen. Neben dem oben skizzierten situativen Rollenwechsel tritt als Haltung der Lehrenden zudem die Offenheit für Neues zutage. Auch wenn es relativ klare Grundpläne für das Lehrhandeln gibt, so zeigt sich in den Ausführungen der Lehrenden eine Flexibilität im Agieren und im bedarfsorientierten Ändern von Strategien. Nicht zuletzt zeichnen sich die Haltungen der befragten Lehrenden durch Authentizität aus. Sie zeigen, so zumindest in ihren Ausführungen, das Verhalten, das sie ihrem eigenen Verständnis von Lehren an der Hochschule und in weiterbildenden Studiengängen angemessen finden –, und sie denken darüber auch kritisch nach. Nicht zuletzt tritt in ihren Beschreibungen des Lehrhandelns auch ein Grundverständnis hochschulischer Lehre als Haltung zutage, in dessen Mittelpunkt Nachdenken, Reflektieren sowie ein über die Vermittlung von akademischem Wissen und über die direkte Anwendbarkeit von Wissen hinausgehendes Entwickeln von Potenzialen steht, das gemeinsam mit den Studierenden stattfindet.

Weitere Forschungsmöglichkeiten

Ausgehend von dem fokussierten Blick auf Lehrende mit langjähriger Erfahrung in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Managementschwerpunkt, der mittels Experteninterviews gewonnen wurde, ergeben sich folgende Bereiche, die es sich näher zu erforschen lohnt:

Lehrende in anderen weiterbildenden Studiengängen: Gibt es hier andere Handlungsstrategien oder Handlungen? Gibt es einen fachlich spezifischen Grad der Bedeutung des Anknüpfens an Berufserfahrung? Welche Ergebnisse gibt es bei Lehrenden mit weniger Lehrerfahrung und bei ‚klassischen‘ Hochschullehrenden, deren Forschungs- und Lehrspektrum sich ausschließlich auf den hochschulischen Kontext erstreckt?

Universitäten und Fachhochschulen: Wie lassen sich Haltungen von Hochschullehrenden an Fachhochschulen verdichten? Zeigen sich Unterschiede zwischen Lehrenden in der Hochschulweiterbildung an Fachhochschulen und solchen an Universitäten?

Triangulation mit weiteren Perspektiven: Wie ist die Perspektive der Studierenden auf die Handlungsstrategien der Lehrenden? Auch die Ausweitung der Perspektive, beispielsweise durch Beobachtung von Lehr-Lern-Situationen, kann eine mögliche Herangehensweise sein. Daran könnte sich zeigen, ob bzw. inwieweit sich das von den Lehrenden erwünschte und formulierte Handeln (als *Espoused Theory*) tatsächlich in der Lehr-Lern-Situation zeigt (als *Theory in Use*).

Herausforderungen für die Hochschuldidaktik

Für die Hochschuldidaktik in der Hochschulweiterbildung wird es eine Herausforderung sein, einen vertrauensvollen Rahmen zu schaffen, in dem sich Lehrende nicht nur über ihre Lehre und ihr Lehrhandeln, sondern auch über ihre eigenen Haltungen austauschen können. Daneben ist es auch weiterhin erforderlich, entsprechende hochschuldidaktische Angebote zu entwickeln, die den Erwerb von Wissen und Kompetenzen für die Lehre in Angeboten wissenschaftlicher Weiterbildung unterstützen. Eine Verstetigung durch die Beratung und Begleitung von Lehrenden bei der Umsetzung von neu- oder weiterentwickelten Lehrkonzepten ist zudem notwendig. Eine weitere Aktionsebene ist in der Hochschulentwicklung die weitere Ausdifferenzierung der Rollen der Lehrenden und des Teamteachings auch in der Präsenzlehre, analog zu den Rollen von Fachtutorin und E-Tutor in der Online-Lehre.

Literatur

- Boud, D./Keogh, R./Walker, D. (Hrsg.) (1985): *Reflection: Turning experience into learning*. London: Kogan Page.
- Brockbank, A./McGill, I. (2007): *Facilitating reflective learning in higher education*. (2. Auflage). Maidenhead: Society for Research into Higher Education and Open University Press, McGraw Hill.
- Duden online (2015): *Haltung*. URL: <http://www.duden.de/rechtschreibung/Haltung> [20.10.2015].
- Egger, R. (2012): *Lebenslanges Lernen in der Universität. Wie funktioniert gute Hochschullehre und wie lernen Hochschullehrende ihren Beruf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Mezirow, J. (Hrsg.) (1990): *Critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1997): *Transformative Erwachsenenbildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996): *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Trautwein, C./Merkt, M. (2013): Akademische Lehrkompetenz und Entwicklungsprozesse Lehrender. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. 2013(3). S. 50–77.

Erik Schiller, Renate Heese, Kathrin Rheinländer, Heike Rundnagel,
Simone Wanken

Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Befunde aus der Praxis

Der Beitrag beleuchtet die Rollen der Lehrenden in den Projekten des Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*. Anhand ausgewählter Projekte der ersten Wettbewerbsrunde wird deutlich gemacht, welche didaktischen Leitbilder entwickelt wurden, welches Grundverständnis von Lehrenden den Projekten zugrunde liegt und welche Unterstützungsangebote für Lehrende bereitgestellt werden. Im Austausch mit den Projekten werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede herausgearbeitet und die verschiedenen Rollen- und Unterstützungskonzepte diskutiert.

1 Einleitung

Die Hochschullehre steht angesichts der Öffnung der Hochschulen für neue Zielgruppen verstärkt im Fokus. Nicht-traditionelle Studierende, die die primäre Zielgruppe für Angebote wissenschaftlicher Weiterbildung sind, bringen unterschiedliche Bildungsbiografien und Praxiserfahrungen mit. Sie sind mitunter erwerbstätig, haben teilweise schon einen Hochschulabschluss erworben, oder sie haben sich außerhalb der Hochschule beruflich entsprechend qualifiziert. Einige haben einen Migrationshintergrund oder wollen nach längerer Auszeit wieder in den Beruf einsteigen oder sich ein neues Berufsfeld erschließen. Hinzu kommt unter Umständen eine Mehrfachbelastung, da sie Familie, Beruf und Studium miteinander vereinbaren müssen. (Pellert 2013, S. 29f.) Um auf die gestiegene Heterogenität der Studierenden sowie deren spezielle Bedürfnisse adäquat eingehen zu können, verschieben sich nicht nur die Lehr-Lern-Settings von traditionellen Formaten wie Präsenzveranstaltungen hin zu weniger zeit- und ortsabhängigen Formaten. Auch auf die Lehrenden selbst kommen neue Herausforderungen zu. Neben klassischer Lehre sind sie dazu angehalten, Praxisbezüge zusammen mit den Studierenden herzustellen und deren Reflexionsprozesse anzuleiten und zu begleiten. (Cendon 2013, S. 44) Welche Konsequenzen sich hieraus für die Rolle der Lehrenden ergeben und wie in der hochschulischen Praxis damit umgegangen werden kann, soll in diesem Beitrag näher betrachtet werden. Daher geht es einerseits um die konkrete Ausgestaltung der Rolle der Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung und andererseits um mögliche Unterstützungsangebote für Lehrende.

Mehrere Projekte der ersten Wettbewerbsrunde des Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* wurden angefragt, jeweils einen Beitrag zu den spezifischen Rollen von Lehrenden in ihren weiterbildenden Studiengängen zu verfassen.

Die Autorinnen sind oder waren in Projekten tätig, die konkrete Unterstützungsangebote für Lehrende erarbeitet haben und in der Praxis anbieten. Die Beiträge orientieren sich an folgenden Leitfragen:

1. Welches didaktische Leitbild verfolgen Sie in Ihrem Projekt?
2. Bitte beschreiben Sie ein optimales Lehr-Lern-Setting und gehen Sie, wenn möglich, auch auf den Beitrag der Studierenden ein.
3. Wie ist Ihr Grundverständnis von Lehrenden?
4. Welche Funktionen übernehmen Lehrende? Wie unterstützen Sie Ihre Lehrenden bei der Bewältigung neuer Herausforderungen?
5. Wie bewerten Sie Ihre bisherigen Aktivitäten? Wie werden Sie weiter vorgehen?

Als Einstieg und als Abschluss des Prozesses der Beitragserstellung fanden ein Einführungs- und ein Abschlusswebinar statt, deren Diskussionen ebenfalls in den Beitrag eingeflossen sind.

2 Die Projekte

Im Folgenden werden die einzelnen Projekte vorgestellt. Es handelt sich bei allen um Verbundprojekte mehrerer Hochschulen. Sie bieten unterschiedliche Studienformate an, von berufsbegleitenden Bachelor- (BA) über weiterbildende Masterstudiengänge (MA) bis hin zu Hochschulzertifikaten: Im Projekt LINAVO sind ausschließlich Online-Bachelor- und -Masterstudiengänge vertreten, OKWest bietet Masterfernstudiengänge an. Bei OHO werden berufsbegleitende Bachelor- und Masterstudiengänge sowie Hochschulzertifikate angeboten. WM³ schließlich hat Masterstudiengänge und Hochschulzertifikate, denen ein Blended-Learning-Konzept zugrunde liegt sowie ein reines Online-Angebot. Darüber hinaus sind die Projekte in unterschiedlichen Bundesländern angesiedelt, sodass die föderale Struktur der Bildungspolitik in Teilen abgebildet wird. In fast allen Projekten ist ein breites Spektrum an Fachbereichen involviert, vor allem in den Wirtschafts- und Pflegewissenschaften sowie in technischen Fächern.

2.1 Lernen im Netz – Aufstieg vor Ort (LINA VO)

Projektname	Lernen im Netz – Aufstieg vor Ort (LINA VO). Offene Hochschulen Schleswig-Holstein
beteiligte Hochschulen	Fachhochschule Lübeck, Fachhochschule Kiel, Fachhochschule Westküste, Europa-Universität Flensburg
Fachrichtungen	BA Food Processing, BA Maschinenbau, BA Baumanagement, MA Educational Studies, MA Maritime Wirtschaft, MA Medizintechnik, MA Tourismusmanagement
Abschlüsse	Bachelor, Master
Zielsetzung	Entwicklung von bedarfs- und kompetenzorientierten berufsbegleitenden Online-Studiengängen für neue Zielgruppen
weitere Spezifika	neue Konzepte in Didaktik, Technik, Hochschulzugang, Anrechnung und Organisation
Autorin	Dr. Kathrin Rheinländer

2.1.1 Didaktisches Leitbild

Das didaktische Leitbild orientiert sich an dem Selbstverständnis einer studien- und lernorientierten Lehr- und Lernkultur und bietet den Lehrenden Orientierung für ihr Handeln bei der Entwicklung und Gestaltung berufsbegleitender Online-Studiengänge. Lehr-Lern-Methodik und Prüfungen werden von den zu erreichenden Lernergebnissen ausgehend entwickelt, d.h., Lehren und Lernen orientieren sich an dem angestrebten Qualifikationsprofil der Absolventen und Absolventinnen, das fachliche ebenso wie überfachliche Kompetenzen umfasst. Bestandteil des didaktischen Leitbilds ist die stetige kritische Revision der innovativen Lehr-Lern-Arrangements, ausgerichtet an den Ziel- und Profilvorstellungen. Zu diesem Zweck erfolgt eine regelmäßige formative Evaluation der Prozesse der Modulentwicklung sowie die Bereitstellung von Evaluationsergebnissen über die Lehr- und Studienqualität für interne wie externe Akteurinnen und Akteure, um frühzeitig formale und methodisch-didaktische Schwachstellen in der Studierbarkeit der Studiengänge zu erkennen und – falls erforderlich – Verbesserungsmaßnahmen zu initiieren.

2.1.2 Optimales Lehr-Lern-Setting

Ein optimales kompetenzorientiertes mediengestütztes Lernarrangement, unterstützt die aktive Wissenskonstruktion der Studierenden und ist didaktisch so konzipiert, dass dieses sowohl an die heterogenen Studierendengruppen angepasst ist als auch die individuellen Sinngebungen und Lernstile sowie die (berufs-)praktischen Vorerfahrungen der Lernenden berücksichtigt. Um die Selbstlerndispositionen und Motivationen der Studierenden als entscheidenden Faktor des Lernens in

Online-Studiengängen zu stärken, muss jede Komponente der Lehre, des Lernens und Prüfens mit dem Programmziel korrespondieren. Die soziale Architektur des Blended-Learning-Settings orientiert sich im interaktiven Austausch an einem dialogischen, kooperativen, differenzsensiblen Arbeitsbündnis.

Im Idealfall sind der didaktische Prozess in der Online-Lehre und die konsequente Praxisorientierung ein beidseitiger Verantwortungsprozess von Studierenden und Lehrenden. Studierende sind mitverantwortlich für den Lehr-Lern-Prozess. Sie müssen in einen offenen, diskursiven Dialog eintreten, um einen kollaborativen Interaktions- und Lernraum zu entwickeln. Sie sollen die Bereitschaft mitbringen, Feedback zu geben und einen iterativen Verbesserungsprozess der Lehr- und Lernkultur mitzugestalten.

2.1.3 Grundverständnis und Funktionen von Lehrenden

Den Lehrenden kommt eine Schlüsselposition zu, da sie aufgefordert sind, das Lernarrangement zu konzeptionieren und zu gestalten. Als Hochschullehrende und/oder Fachautorinnen bzw. Fachautoren sind sie damit mit einem breiten, innovativen Aufgabenfeld und entsprechend hohen Erwartungen konfrontiert. Bei einer kompetenzorientierten Gestaltung von Online-Studiengängen respektive -Modulen ist ein Umdenkungs- und Veränderungsprozess – nicht nur hinsichtlich des zu vermittelnden Stoffumfangs – notwendig, in den die Lehrenden weitreichend und zeitintensiv eingebunden sind und für den sie zugleich neue akademisch-medienbezogene Kompetenzen benötigen.

Lehrende sind verantwortlich für die Verankerung der Kompetenzorientierung und die situationsgerechte und flexible Gestaltung des didaktischen Prozesses zwischen Vermittlung und Aneignung in aktivierenden Online-Angeboten.

2.1.4 Unterstützung von Lehrenden

Gerade der an Lernergebnissen orientierte Modulentwicklungsprozess erfordert eine systematische und kontinuierliche methodisch-didaktisch begleitende Beratung der Lehrenden. Es hat sich gezeigt, dass bei vielen Lehrenden Informationsbedarf darüber besteht, was genau Kompetenzorientierung für Lehre und Prüfen konkret bedeutet. Auch die Flexibilisierung von Lehrkonzepten, die Förderung des *Deep Learning*, die Diversifikation des Lehrhandelns und die Orientierung an Lernergebnissen stellen für einzelne Lehrende aufgrund ihrer klassischen systematischen Fachorientierung eine Herausforderung dar. Während der gesamten Modulentwicklung werden daher die Lehrenden und Fachautoren bzw. Fachautorinnen geschult und didaktisch begleitet. Auch eine Förderung medienbezogener Kompetenzen bezogen auf die Online-Lehre hat sich als notwendig für eine erfolgreiche und verantwortliche Integration von E-Learning in Lehr- und Lernprozesse erwiesen.

Zeitliche Engpässe und Rollenunsicherheit in der Online-Betreuung stellen ein weiteres Dilemma dar. Denn Kompetenzorientierung erfordert nicht nur eine sorgfältige Planung und verlässliche Abstimmung von Modulen im Sinne eines in sich kohärenten Studienprogramms mit entsprechenden komplexen Prüfungsformen, sondern zwingt auch die Lehrenden zu einem Perspektivwechsel in Hinblick auf ihr Lehrkonzept und ihr Selbstverständnis. Dazu werden Lehrende von Mediendidaktikerinnen bzw. Mediendidaktikern unterstützt, die Schulungen zu kompetenzorientierter Lehre sowie individuelle Coachings zur Aufbereitung des Lehrmaterials für medienbasierte Lehre und zur effektiven Betreuung von Online-Kursen anbieten. Insbesondere die flexiblen, fach- und personenscharfen Beratungslösungen erweisen sich bei der Gestaltung und Entwicklung der Online-Studiengänge als vielversprechend zur Verbesserung der Qualität der Lehr-Lern-Kultur.

Neben den konkreten Unterstützungsangeboten sind für eine nachhaltige Verankerung der Kompetenzorientierung im Modulentwicklungsprozess und der Online-Betreuung kommunikativer Austausch, Reflexion über lehrbezogene Konzeptionen und „theories-in-use“ (Argyris/Putnam/Smith 1985, S. 82) sowie didaktische Qualifizierung unabdingbar.

Um die Qualität der Online-Lehre zu optimieren, erhalten die Lehrenden im Prozess der Entwicklung und Gestaltung der Online-Studienmodule individuelle Beratung bei der Planung, der methodisch-didaktischen Entwicklung des Programmkonzepts sowie der Evaluation von Lernumgebungen und Lernmaterialien.

2.1.5 Reflexion und Ausblick

Insgesamt haben sich die Begleit- und Unterstützungsstrukturen als zielführend erwiesen. Damit Lehrende aufgrund der vielfältigen und umfangreichen Anforderungen nicht in Überforderung geraten und sich zwangsweise auf pragmatisches Handeln zurückziehen, sollen zukünftig die didaktischen Qualifizierungs- und Begleitstrukturen sowie Maßnahmen zur Professionalisierung der Lehrenden weiter ausgebaut werden.

Gleichzeitig nutzen die Lehrenden bislang die Beratungs- und Begleitungsangebote sehr selektiv, und zwar in Abhängigkeit von ihren Lehrorientierungen und ihren Lehrerfahrungen sowie ihrer Bereitschaft, mit Innovationen in der Lehre umzugehen. Um die Qualität der Lehre in den neu entwickelten Studiengängen umfassend zu betrachten, ist daher eine Lehrendenbefragung geplant, die deren besondere Perspektive zum Prozess der Studiengangs- und Modulentwicklung und zu den neuen didaktischen Konzepten wie Aufgaben und Funktionen in der Online-Lehre erfassen soll. Ziel dieser formativen Evaluation im Rahmen des Qualitätsmanagementprozesses ist, die persönlichen Relevanzsetzungen in der Lehre und die subjektiven Handlungslogiken der Lehrenden besser zu verstehen, um mittel- wie langfristig ein verbessertes Matching von Angebot und Bedarf an Qualifizierung und Begleitung zu implementieren.

2.2 Offene Kompetenzregion Westpfalz (OKWest)

Projektname	Offene Kompetenzregion Westpfalz (OKWest)
beteiligte Hochschulen	TU Kaiserslautern Uni Witten/Herdecke
Fachrichtungen	Sozialwissenschaften: Organisation und Kommunikation, Management von Gesundheits- und Sozialeinrichtungen
Abschluss	Master of Arts (90 ECTS)
Zielsetzung	Entwicklung von bedarfsgerechten Studienangeboten, insbesondere für beruflich qualifizierte Weiterbildungs- studierende
weitere Spezifika	berufsbegleitendes Fernstudium geöffnet mit Eignungsprüfung nach HochSchG RLP
Autorin	Dr. Simone Wanken

2.2.1 Didaktisches Leitbild

Das Teilprojekt *Offene Kompetenzregion Westpfalz* der TU Kaiserslautern verfolgt die didaktischen Prinzipien der Selbststeuerung und insbesondere der Kompetenzorientierung in berufsbegleitenden Masterfernstudiengängen. Dabei liegt den jeweiligen Projektstudiengängen ein studiengangspezifisches Kompetenzprofil zugrunde, welches im Rahmen der Projektstätigkeit erstellt wurde und wonach sich die Curricula ausrichten.

2.2.2 Optimales Lehr-Lern-Setting

Die optimal gestaltete Lehr-Lern-Interaktion geschieht auf Basis einer stringenter Kompetenzorientierung. Nach der Erstellung der studiengangspezifischen Kompetenzprofile werden Module nach ihren Kompetenzzielen ausgerichtet und kompetenzorientierte Lern- sowie Prüfformate gestaltet. Damit wird eine Transparenz in der Lehr-Lern-Interaktion hergestellt, da sowohl Studierende als auch Lehrende durch die Kompetenzprofile und die kompetenzorientierte Ausrichtung einen Orientierungsrahmen erhalten. Das traditionelle Lehrsetting der sogenannten Versammlungspädagogik wird im Rahmen des Projektes im Fernstudium durch Lehr-Lern-Settings auf unterschiedlichen Ebenen ergänzt, so beispielsweise durch kollaborative Fallarbeiten, durch den Einsatz von Selbstlernmaterialien, durch tutoriell begleitete Online-Seminare und durch die Betreuung und Beratung der Studiengangmanager und -managerinnen.

Optimale Lehr-Lern-Settings im Projekt OKWest zeichnen sich insgesamt durch folgende Kriterien aus:

- *Offenheit*: offene Zugänge, besonders für Personen mit beruflicher Erfahrung und offene Lernformate, die ein zeit- und ortsunabhängiges Lernen ebenso ermöglichen wie die Nutzung von Open Educational Resources (OER) und anderen Ressourcen.
- *Independent Learning*: Im Sinne eines selbstgesteuerten, angeleiteten Selbststudiums ermöglicht das Distance and Independent Studies Center (DISC), Kaiserslautern, in allen Studienangeboten ein unterstütztes und begleitetes Selbstlernen über die Distanz. Damit wird eine deutlich erfahrungsorientierte Erwachsenenendidaktik verfolgt. Das Independent Learning ist eng mit dem Konzept der Ermöglichungsdidaktik und der Kompetenzorientierung verbunden (Arnold/Lermen 2013).
- *Kompetenzorientierung*: Die Kompetenzorientierung „präzisiert die Outcome-Erwartungen der Hochschulen an ihre Lernenden“ (Arnold 2014, S. 25) und gibt damit auch den Lernenden einen Orientierungsrahmen und ein Bild davon, was sie am Ende des Studiums können werden. Zugleich richtet die Kompetenzorientierung den Blick stärker auf die Lernbiografie und die biografisch erworbenen Kompetenzen der Lernenden im Sinne von Kompetenzträgern (ebd.).
- *wissenschaftlich*: Das Lernsetting der wissenschaftlichen Weiterbildung ist durch das Prinzip des wissenschaftlichen Erkenntnisinteresses, durch Deutungs Offenheit, Nachvollziehbarkeit, Überprüfbarkeit, Relationalität (Eirmbter-Stolbrink 2011; Pasternack/Kreckel 2011) und ebenso durch den Anschluss an die berufliche Vorerfahrung geprägt.

2.2.3 Grundverständnis und Funktion von Lehrenden

Es gibt Hochschullehrende und Lehrende aus der Praxis. Letztere sollen insbesondere die Theorie-Praxis-Verknüpfung herstellen.

Im Zuge der Ausrichtung auf Kompetenzorientierung und der Orientierung an neuen Zielgruppen, entstehen auch neue Herausforderungen für das Personal an deutschen Hochschulen (Vogel/Wanken 2015). Neben dem Bereich der Lehre sind im Rahmen des Projektes insbesondere die unterschiedlichen Beratungsbereiche vor dem Studium, während des Studiums und vor allem in Übergangsphasen vom Beruf in die Hochschule und ggf. in einen neuen Beruf in den Blick genommen worden. Dies bedeutet, dass sich die Funktion der Lehrenden entgrenzt hat bzw. weitere pädagogische Beratungs- und Begleitungsbereiche hinzugekommen sind, für die unterschiedliche professionelle Lehrende, Beraterinnen und Berater sowie Begleitende benötigt werden.

Dem Projekt OKWest liegt ein breites Verständnis dessen zugrunde, wer alles der Gruppe der Lehrenden angehört, wie die folgende Aufzählung zeigt:

- Hochschullehrende als an der Hochschule beschäftigte Lehrendengruppe
- freiberufliche Trainerinnen bzw. Trainer und Seminarleitende

- Coaches und Mentoren bzw. Mentorinnen
- Studiengangmanager und -managerinnen

Im weiterbildenden Fernstudium des Projekts OKWest arbeiten ‚klassische‘ Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer (Professorinnen und Professoren, wissenschaftliche Mitarbeitende) mit freiberuflichen Trainern und Trainerinnen sowie Coaches, beispielsweise in der Gestaltung von Präsenz- und Prüfungsphasen eng zusammen. Wichtig ist es, in allen, auch den virtuellen Veranstaltungsformaten die Theorie-Praxis-Verknüpfung herzustellen. Studienverlaufsberatende, Lerncoaches, Coaches sowie Mentoren und Mentorinnen werden ebenfalls im Studium eingesetzt, so z.B. zur Unterstützung bei der individuellen Studiengestaltung oder der Work-Life-Learn-Balance. Studiengangmanager und -managerinnen sind für die inhaltliche und didaktische Abstimmung der Studienangebote sowie für die organisationale Gestaltung und die Qualitätssicherung der Studiengänge eine ebenso wichtige Gruppe.

2.2.4 Unterstützung von Lehrenden

Für hochschulinterne und externe Lehrende wurde ein eigenes Qualifizierungs- und Unterstützungsprogramm (QuU) durch den *Virtuellen Campus Rheinland-Pfalz* in Zusammenarbeit mit der TU Kaiserslautern und der Hochschule Kaiserslautern entwickelt, das im hybriden Lernsetting aus insgesamt acht Modulen besteht:

1. Einführung in die Kompetenzorientierung
2. Kompetenzorientierte Curriculum- und Profilentwicklung
3. Anerkennung und Anrechnung
4. Lernen, Lehren und Prüfen
5. Qualitätsmanagement und Akkreditierung
6. Bildungs- und Lernberatung (bzw. Selbstlernberatung)
7. Querschnittsthemen (Diversity, Recht, E-Portfolio)
8. Methodisch-didaktische Beratung und Support

Das Programm richtet sich sowohl an Lehrende sowie freiberufliche Trainer und Trainerinnen, welche in den Präsenz- und Prüfungsphasen der Studiengänge agieren, als auch an Programmmanager und -managerinnen sowie Beratende, welche die Studienprozesse organisieren und didaktisch gestalten bzw. partiell beratend und begleitend zur Seite stehen. Es unterstützt die Lehrenden bedarfsgerecht bei der Umsetzung von kompetenzorientierten Lern- und Prüfformen und stellt als Qualifizierungsprogramm bei der Einführung der neuen Curricula und der Kompetenzprofile alle notwendigen Informationen bereit. Die Einführung des Programms erfolgt zum Wintersemester 2015/2016.

2.2.5 Reflexion und Ausblick

Es hat sich gezeigt, dass durch die Einführung einer kompetenzorientierten Studiengangentwicklungsstrategie und die Forcierung kompetenzorientierter Lern- und Prüfformate insbesondere die Studiengangmanager und -managerinnen bei der Überarbeitung oder Neuentwicklung von Studienangeboten einer Unterstützung bedürfen. Daher wird das bestehende Programm um ein Supportprogramm mit Fokus auf die Inhalte der Module 2, 3, 4 und 5 ergänzt. Zusätzlich wird eine *Einführung in die Logik der wissenschaftlichen Weiterbildung* entwickelt, um neue Kolleginnen und Kollegen für dieses besondere Studiengebiet zu sensibilisieren.

2.3 Offene Hochschule Oberbayern (OHO)

Projektname	Offene Hochschule Oberbayern (OHO)
beteiligte Hochschulen	Technische Hochschule Ingolstadt, Hochschule München
Fachrichtungen	Wirtschaftswissenschaften, Technik/Ingenieurwissenschaften, Pflege und Sozialwesen
Abschlüsse	Bachelor, Master, Modulzertifikate
Zielsetzung	Entwicklung von bedarfsgerechten Studienprogrammen insbesondere für Berufstätige bzw. beruflich qualifizierte Personen, Personen mit Migrationshintergrund, Personen, die sich in der Elternzeit befinden und Personen, die in den Beruf zurückkehren möchten. Hauptzielgruppe sind beruflich Qualifizierte ohne Abitur
weitere Spezifika	berufsbegleitendes Studium, Zertifikatsstudium
Autorin	Dr. Renate Heese

2.3.1 Didaktisches Grundverständnis

Im OHO-Projekt München wurde auf der Grundlage vorliegender Arbeiten (u.a. Wiater 2014; Jank/Meyer 2014; Schulz 1996; Wöhler 1979) ein Konzeptentwurf einer prinzipienorientierten Hochschuldidaktik für die berufsbegleitenden Pilotstudiengänge vorgelegt. Diese ermöglicht eine hohe Zielgruppen- und Formatorientierung sowie Flexibilität des didaktischen Handelns, eine situationsangepasste Methodenauswahl und eine reflexive Methodenprüfung. Den Begründungsrahmen didaktischer Prinzipien stellen lehr- und lerntheoretische Konzepte und Modelle (z.B. konstruktivistische und handlungsorientierte Didaktik), die didaktische Theorie und die didaktischen Nachbardisziplinen (u.a. Psychologie und Anthropologie). Zu den vorläufig bestimmten 13 Prinzipien einer Lehre in berufsbegleitenden Studiengängen zählen u.a. Zielgruppen- und Handlungsorientierung, Selbsttätigkeit, Flexibili-

tät (zeitlich, örtlich), Differenzierung/Integration, Praxis- und Anwendungsbezug. Die Prinzipien bilden eine Orientierung für die Lehr- und Lernplanung sowie die Methodenwahl. Die Auswahl der Prinzipien für die jeweilige Lehr-Lern-Situation trifft der oder die Lehrende aufgrund seiner bzw. ihrer fachlichen und didaktischen Expertise. Auf der Basis der Erfahrungen mit den ersten Pilotstudiengängen wurde ein vorläufiger Methodenkanon für die berufsbegleitenden Studiengänge erarbeitet. Dieser umfasst u.a. die Methoden Lernen an Fallbeispielen, Projektarbeit, Planspiele, Just-in-Time-Teaching und Peer Instruction, Praxis-Coaching, integrative Methoden (Lehren + Üben), Teamteaching sowie Methoden der Binnen- und Außendifferenzierung.

2.3.2 Ein optimales Lehr-Lern-Setting

Im Zentrum einer ‚idealen‘ Lehr-Lern-Planung stehen die Studierenden. Ein ‚optimales‘ Lehr-Lern-Setting unterstützt diese nicht nur in der erfolgreichen Aneignung von Fachwissen, sondern auch in der individuellen Kompetenzentwicklung. Grundsätzlich sollte ein Anschlusslernen ermöglicht werden. Geeignet sind komplexe, problemorientierte und aktivierende Lehr-Lern-Umgebungen. Im OHO-Projekt wurde ein Meta-Modell einer ‚idealen‘ Lehr-Lern-Organisation für berufsbegleitende Studiengänge entworfen. Dieses verknüpft fünf Gestaltungsebenen: (1) die Ebene der Lernortverknüpfung (Hochschule, Praxisfeld), (2) die Ebene der Arbeits- und Organisationsformen (u.a. Präsenz- und Selbststudium, E-Learning), (3) die Methodenebene, (4) die Ebene Lernbegleitung und -unterstützung und (5) die Ebene der Bezugsfelder und des Begründungsrahmens. Die fünfte Ebene umfasst neben den grundlegenden wissenschaftlichen Theorien und Modellen das Praxisfeld, auf das sich das spätere Handeln der Studierenden bezieht, wie beispielsweise Wirtschaft oder Pflege. Die didaktischen Entscheidungen werden durch die Besonderheiten der jeweiligen Fachdisziplin und deren „Eigengesetzlichkeit“ bestimmt (Ertl-Schmuck/Fichtmüller 2009). Auf der Planungsebene der jeweiligen Lehrveranstaltungen erfolgen u.a. die Bedingungsanalyse, die didaktische Strukturierung sowie die Planung des Stundenverlaufs (Jank/Meyer 2014; Meyer 2004).

Erfolgreiches Lernen wird nicht alleine durch eine optimale Lehr-Lern-Organisation ermöglicht, sondern setzt eine aktive Beteiligung der Studierenden voraus. Idealerweise übernehmen diese von Anfang an Aufgaben und werden bereits in die Auswahl der Inhalte sowie in die Lehr-Lern-Planung mit eingebunden. Mit Unterstützung der Lehrenden führen die Studierenden komplexe, praxisorientierte Projekte selbstständig durch. Sie bringen ihre eigene Praxiserfahrung mit ein und zeigen ein hohes Interesse an den Inhalten, sind offen für Neues und experimentierfreudig. Eine optimale Lehr-Lern-Organisation stellt hierfür den geeigneten Rahmen zur Verfügung.

2.3.3 Grundverständnis und Funktion von Lehrenden

Die Professorinnen und Professoren an den Hochschulen für angewandte Wissenschaften (HAWs), wie der Hochschule München (HM), sind aufgrund unterschiedlicher Lebens-, Bildungs- und Berufsbiografien eine heterogene Gruppe; sie sind hochqualifiziert und verfügen häufig über langjährige Berufserfahrung (Jacob/Teichler 2011; Niemeijer/Bauer 2013, 2014; Fendler/Seidel/Johannes 2013). Ihr Aufgabenprofil ist komplex und durch eine hohe Rollen- und Aufgabenvielfalt gekennzeichnet (Jacob/Teichler 2011; Pfäffli 2005). Aus erziehungswissenschaftlicher Sicht nehmen die Professorinnen und Professoren eine Vielzahl an Funktionen wahr. Neben der didaktisch-analytischen und -methodischen sind dies u.a. die beratende, evaluative und institutionell-rechtliche Funktion (u.a. Pfäffli 2005; Deitering 1995; Rheinberg/Minsel 1986). Studien belegen eine Überlastung der Professorinnen und Professoren (Niemeijer/Bauer 2013, 2014; Jacob/Teichler 2011). Die überwiegende Zahl der Professorinnen und Professoren ist vollzeitbeschäftigt. Ihre Arbeitszeit liegt häufig über der regulären Arbeitszeit (Jacob/Teichler 2011), ist eher unstrukturiert und schließt nicht selten das Wochenende mit ein (Niemeijer/Bauer 2013). Hinzu kommen bei vielen familiäre Verpflichtungen neben dem Beruf (Jacob/Teichler 2011). Die Lehrqualität lässt sich entsprechend oft nur mit Mühe aufrechterhalten, trotz der beobachtbaren hohen Lehrpräferenz an den HAWs (ebd.). Eine Neuausrichtung der Lehre auf die neuen Studierendengruppen und die neuen Studienformate lässt sich unter diesen Bedingungen selbst für hochmotivierte Professorinnen und Professoren nur schwer realisieren.

2.3.4 Unterstützung von Lehrenden

Zur Unterstützung der Lehrenden wurde im Rahmen des OHO-Projektes ein Mehrebenenmodell zur Förderung der individuellen Kompetenzerweiterung entwickelt. Grundlage hierfür ist eine umfassende Reflexion zur Situation und Rolle der HAW-Professorinnen und -Professoren sowie einschlägige Literatur (u.a. Fendler/Seidel/Johannes 2013; Wildt/Heiner 2013; Egger/Merkt 2012; Winterler/Geyer 2011; Pfäffli 2005). Das differenzierte Angebot umfasst Trainings, Beratung, individuelles Coaching, kollegialen Austausch, die Erstellung eines Lehrportfolios sowie die Bereitstellung von Materialien (Downloads, Methodenkoffer). Angeboten werden die Veranstaltungen in Präsenz- und Onlineform sowie in Kurz- und Langzeitform. Die entwickelten Angebote unterscheiden sich hinsichtlich ihres Individualisierungsgrades und des für die Entwicklung erforderlichen Investments an Personenstunden, Zeit und Finanzmitteln. So liegt das Investment für ein individuelles Coaching und eine Beratung deutlich höher als für ein Training oder die Bereitstellung von Downloads. Die Teilnahme an den Weiterbildungsangeboten ist freiwillig. Um für die Teilnahme zu motivieren, werden für die Trainings- und Workshops sowie das

Coaching in Abstimmung mit dem *Didaktikzentrum* (DiZ) in Ingolstadt Arbeitseinheiten auf das Zertifikat Hochschullehre Bayern angerechnet.

2.3.5 Reflexion und Ausblick

Im Rahmen des Projektes konnten einige der vorgestellten Unterstützungsangebote bereits erprobt und nach Abschluss der ersten Förderphase implementiert werden. Hierzu zählen u.a. didaktische Coachings, Trainings und Workshops, beispielsweise zum Umgang mit heterogenen Gruppen, Kurzanleitungen zu Methoden und Kurzbeschreibungen von Best-Practice-Beispielen als Downloadangebot sowie der kollegiale Austausch im Rahmen des Runden Tisches Didaktik. Langfristig soll ein strukturiertes Weiterbildungsprogramm für berufsbegleitende Studiengänge konzipiert werden, um die Wirksamkeit der Workshops und Trainings zu erhöhen (Fendler/Seidel/Johannes 2013) und hierüber professionelle Weiterentwicklung von Lehre an den HAWs langfristig zu fördern. Hierzu wird die HM mit dem DiZ in Ingolstadt gemeinsam Konzepte entwickeln. Mit Blick auf die Überlastung der Professoren und Professorinnen, scheint es sinnvoll, die Lehrverpflichtungsstunden insgesamt zu senken, sodass mehr Ressourcen für eine Neuorientierung und -konzeption in der Lehre zur Verfügung stehen. Generell ist zu fordern, dass für ein Engagement in der Lehre ähnlich wie für Forschungsaktivitäten eine Lehrdeputatsermäßigung sowie Freisemester gewährt werden, damit Forschung und Lehre auch hier gleichgestellt werden. Die Anrechnung von Arbeitseinheiten auf das bayerische Hochschulzertifikat für Lehre aufgrund der Teilnahme an Coachings und Workshops zur Didaktik, greift nur bedingt, da diese Möglichkeit scheinbar nur für die Lehrenden von Interesse ist, die ihr Zertifikat Hochschullehre noch nicht erworben haben – dies trifft, so die Erfahrungen in München, auf relativ wenig Lehrende in den berufsbegleitenden Studiengängen zu.

Die in diesem Beitrag skizzierten Überlegungen und Ergebnisse zur Didaktik sowie zu den Lehrenden und Unterstützungsangeboten des OHO-Projekts in München werden in einem Sammelband der Hochschulen München (HM) und Ingolstadt (THI) ausführlich dargestellt (Pohlmann/Vierzigmann/Doyé 2016; Heese 2016).

2.4 WM³ Weiterbildung Mittelhessen

Projektname	WM ³ Weiterbildung Mittelhessen
beteiligte Hochschulen	Philipps-Universität Marburg, Justus-Liebig Universität Gießen, Technische Hochschule Mittelhessen
Fachrichtungen	Erziehungswissenschaften, Sprachwissenschaften, Ingenieurwissenschaften, Jura, Medizin, Soziologie, Wirtschaftswissenschaften
Abschlüsse	Master, Zertifikat
Zielsetzung	Entwicklung von bedarfsgerechten Studienprogrammen insbesondere für berufstätige Studierende, Bedarfserhebung durch forschungsnahe Arbeiten, Lehrendenqualifizierung
weitere Spezifika	kooperative Angebotsentwicklung mit externen (Non-) Profitunternehmen und im Verbund
Autorin	Heike Rundnagel

2.4.1 Didaktisches Leitbild

Die Lehre in den entwickelten Weiterbildungsangeboten wird bedarfsgerecht an die entsprechende Zielgruppe angepasst und ist sowohl theoretisch fundiert als auch praxisorientiert ausgerichtet.

„Die curriculare Umsetzung des inhaltlichen Bedarfs, die Entwicklung berufskompatibler Angebotsformate, eine angepasste Regelstudienzeit sowie die Modularisierung der weiterbildenden Angebote sind grundlegende Ziele der Angebotsplanung.“ (Lengler/Davie 2015, S. 14).

Die Angebote richten sich an Personen mit Hochschulzugangsberechtigung oder Hochschulabschluss sowie beruflichen Erfahrungen und Kenntnissen, ebenso werden außerhochschulische Kompetenzen anerkannt.

2.4.2 Optimales Lehr-Lern-Setting

Die Lehre in den Weiterbildungsangeboten findet sowohl in Präsenzveranstaltungen als auch auf Grundlage von Studienmaterialien im Selbststudium und in einem Fall als reine Online-Lehre statt. Die Präsenzveranstaltungen bieten einen intensiven inhaltlichen Austausch im Rahmen von Blockveranstaltungen sowie einen informelleren Austausch durch ein Rahmenprogramm. Durch kleine Studienkohorten, eine intensive, individuelle Betreuung durch Studiengangkoordinierende und ein umfassendes Evaluationskonzept wird ein an die Bedürfnisse der Studierenden angepasstes Lehr-Lern-Setting ermöglicht.

2.4.3 Grundverständnis und Funktionen von Lehrenden

„Das Lehrpersonal setzt sich sowohl aus Personen zusammen, die dem Wissenschaftsbereich zuzuordnen sind als auch aus Expertinnen und Experten der beruflichen Praxis“ (Lengler/Davie 2015, S. 16).

Die erste Gruppe wird im Folgenden als interne Lehrende und die zweite Gruppe als externe Lehrende bezeichnet. Grundsätzlich weisen alle Lehrenden hohe fachliche Kompetenzen im jeweiligen Fachgebiet auf. Sie verfügen über didaktische und methodische Kompetenzen und/oder haben an einem entsprechenden Fort- und Weiterbildungsangebot teilgenommen (ebd.). Das im Projekt entwickelte Fort- und Weiterbildungsangebot wird im Folgenden weiter ausgeführt.

2.4.4 Unterstützung von Lehrenden

Um bedarfsgerecht auf beide Lehrendengruppen zu reagieren, die sich vor vielfältige methodisch-didaktische Herausforderungen gestellt sehen, wurde differenziert zwischen einem Qualifizierungsangebot in Form eines hochschuldidaktischen Schwerpunktzertifikats, welches sich an interne Lehrende bzw. Hochschulangehörige richtet, und einem (Online-)Qualifizierungsangebot, welches als Zielgruppe vorwiegend externe Lehrende in den Blick nimmt. Die Lehrenden werden dabei gezielt durch eine didaktische Beratung und Begleitung bei der (Weiter-)Entwicklung von Inhalten bzw. Modulen unterstützt. Darüber hinaus fokussieren die Qualifizierungsmaßnahmen Herausforderungen auf allen drei (mikro-, meso-, makro-)didaktischen Handlungsebenen. Ergänzend zu den im Folgenden vorgestellten Maßnahmen wurden im Projekt individuellere Formen der Beratung, Betreuung und Qualifizierung (weiter-)entwickelt, so zum Beispiel themenbezogene Beratungs- und Betreuungsangebote durch Projektmitarbeitende, aber auch Handreichungen wie die Handreichung für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung (Habeck 2014) im Rahmen des Weiterbildungsasters *Baurecht und Baubegleitung*.

Unterstützungsangebote für interne Lehrende

Zur Qualifizierung von Studiengangentwicklern bzw. -entwicklerinnen und Lehrenden, die bereits im Hochschulkontext tätig sind, wurde im Verbundprojekt das Zertifikat *Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung* (Braun 2014) entwickelt. Die didaktische Konzeption des Schwerpunktzertifikats umfasst drei zentrale Elemente und baut auf einem bestehenden Zertifikat des *Hochschuldidaktischen Netzwerks Mittelhessen* für die grundlegende Lehre auf:

1. Es fokussiert Besonderheiten und Spezifika wissenschaftlicher Weiterbildung in enger Verbindung mit Fragestellungen auf den drei didaktischen Handlungsebenen und hebt die Bedingt- und Verwobenheit dieser Handlungsebenen hervor.
2. Um ein Mindestmaß an gemeinsamen Grundlagen zu gewährleisten und um die Fokussierung auf Blended-Learning-Elemente zu unterstützen, sind zwei verpflichtende Veranstaltungen von allen Zertifikatsteilnehmenden zu absolvieren: eine grundlegende Einführungsveranstaltung zur wissenschaftlichen Weiterbildung und eine Veranstaltung im Bereich E-Learning.
3. Im Wahlbereich des Zertifikats wird darüber hinaus die individuelle Schwerpunktsetzung gefördert,
„um Spezialisierungen zu ermöglichen, die die unterschiedlichen institutionellen Einbindungen des wissenschaftlichen Personals (Leitung, Entwicklung, Umsetzung, Lehre, Beratung etc.) berücksichtigen.“ (Braun/Rumpf/Rundnagel 2014, S. 21)

Ein Angebot im Wahlbereich des Zertifikats stellt die Modulwerkstatt dar, welche als Ziel hat, die Qualität der im Verbundprojekt entwickelten Angebote „durch praxisnahe, bedarfs- und transferorientierte Förderung didaktisch-methodischer Kompetenzen“ (ebd.) zu sichern. In diesem Angebot haben die Teilnehmenden die Möglichkeit, „ihre Weiterbildungsangebote mit professioneller Unterstützung und Begleitung im kollegialen Austausch zu konzipieren und (weiter) zu entwickeln.“ (ebd.).

Unterstützungsangebote für externe Lehrende

Das für externe Lehrende in den Weiterbildungsangeboten entwickelte Qualifizierungsangebot *Dozent_in in der wissenschaftlichen Weiterbildung* soll Praxisexperten und -expertinnen darin unterstützen, Lehr-Lern-Prozesse methodisch und didaktisch angemessen zu planen, zu moderieren und zu gestalten. Außerdem sollen Kenntnisse und Erfahrungswerte im Hinblick auf das Beschäftigungs- und Handlungsfeld Hochschule und insbesondere in dem spezifischen Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung vermittelt werden. Konkret geschieht dies anhand von vier Themenschwerpunkten: *Beschäftigungsfeld wissenschaftliche Weiterbildung, Didaktische und methodische Grundlagen, Erfolgreich Kommunizieren* und *Inklusives Lehren und Lernen anhand von Screen Casts und Web-based Trainings* (Birkel 2014).

2.4.5 Reflexion und Ausblick

Die ersten Erfahrungen zeigen, dass die Qualifizierungsangebote von beiden Lehrendengruppen angenommen werden. Jedoch sieht man bei dem Angebot für die internen Lehrenden, dass hier vor allem Mitglieder des Mittelbaus teilnehmen. Professorinnen und Professoren stellen eine Zielgruppe dar, die bisher im Vergleich seltener Angebote des Zertifikatprogramms wahrgenommen hat. Diese und auch

andere potenzielle Lehrende gilt es, mit anderen Maßnahmen wie individuellerer Beratung oder auch über Handreichungen gezielter anzusprechen. Es hat sich zudem gezeigt, dass die Gruppe der Teilnehmenden, insbesondere hinsichtlich ihres Wissens über wissenschaftliche Weiterbildung, sehr heterogen ist, sodass in den Veranstaltungen häufig auch eine Bezugnahme auf die grundständige Lehre notwendig wird.

Grundsätzlich kann man schlussfolgern, dass eine vielschichtige hochschuldidaktische Weiterbildung – ausgerichtet auf interne und externe Lehrende –, angelegt auf allen drei didaktischen Handlungsebenen sowie orientiert an der methodischen Umsetzung und Reflexion, eine wichtige Unterstützung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung darstellt.

Aufgrund der guten Nutzung und der erfolgreichen Durchführung wird das Zertifikatsprogramm *Kompetenz für professionelle Hochschullehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung* in der 2. Förderphase weitergeführt und umfassend evaluiert. Zudem wird auch über die Projektlaufzeit hinaus eine Verstetigung des Programms im *Hochschuldidaktischen Netzwerk Mittelhessen* angestrebt.

3 Wie kann das Rollenverständnis gefasst werden?

Im Folgenden werden die Projekte unter dem Gesichtspunkt ihrer Rollenverständnisse von Lehrenden analysiert. Anschließend werden die Unterstützungsangebote verglichen und konkrete Handlungsoptionen für die Weiterentwicklung der Lehre in der wissenschaftlichen Weiterbildung aufgezeigt.

3.1 Vorbemerkung

Bevor auf das Rollenverständnis eingegangen wird, sollen im Folgenden noch einige Vorbemerkungen gemacht werden, die sich aus den Diskussionen der Autorinnen und des Autors ergeben haben.

Neben den Überlegungen zu einer zielgruppen- und formatgerechten Didaktik nimmt in den Projekten die Entwicklung von geeigneten Unterstützungsangeboten für die Lehrenden einen hohen Stellenwert ein. Diskutiert wurde, ob eher eine Unterstützung oder eine strukturierte Weiterqualifizierung eine sinnvolle Maßnahme darstellt. Da die Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung als fachliche Expertinnen und Experten häufig schon über eine langjährige Erfahrung in der Lehre verfügen, gehen die Autorinnen und Autoren dieses Beitrags davon aus, dass es sich um Unterstützungsbedarfe im Hinblick auf eine eventuelle Neuausrichtung der Lehre handelt. Um der Eigenständigkeit und Selbstbestimmtheit der Lehrenden zu entsprechen, die gegebenenfalls ihre Kompetenzen erweitern möchten, gilt es, geeignete Angebote zu generieren, die, um wirksam zu sein, in ein strukturiertes

Weiterbildungsangebot eingebunden werden sollten (Fendler/Seidel/Johannes 2013).

In diesem Beitrag wird *Rolle* in Bezug auf unterschiedliche Aufgaben und Personenkreise diskutiert und daraufhin, welche Fertigkeiten und welches Wissen sie benötigen, um diese Aufgaben zu bewältigen. Vor diesem Hintergrund sollen zunächst aus den didaktischen Leitbildern und den optimalen Lehr-Lern-Settings Anforderungen an Lehrende entwickelt werden, die dann mit dem Grundverständnis und den unterschiedlichen Rollen von Lehrenden abgeglichen werden. Die Diskrepanzen, die zwischen didaktischen Leitbildern, Lehr-Lern-Settings auf der einen Seite und dem jeweiligen Verständnis von Lehre und Lehrenden sowie die Lebens- und Arbeitsrealitäten von Lehrenden auf der anderen Seite bestehen, sollen die Grundlage für spezifische Unterstützungsangebote darstellen.

3.2 Didaktische Leitbilder

Ungeachtet der fachlichen Ausrichtung, Studienabschlüsse und Lehr-Lern-Formate weisen die didaktischen Leitbilder einige Gemeinsamkeiten auf. Sie sind sowohl lernergebnis- als auch kompetenzorientiert, wobei sowohl fachliche als auch überfachliche Kompetenzen erworben werden sollen. Alle Projekte haben den Anspruch, studierendenzentrierte Programme anzubieten, wobei nicht weiter ausgeführt wird, was dies genau bedeutet und wie ein solches Format in die Praxis umzusetzen ist. Es ist anzunehmen, dass sich ‚studierendenzentriert‘ auf die Bandbreite an fachlichen Abschlüssen und die zeitliche Flexibilität bezieht. Im Projekt OHO wird das didaktische Leitbild theoretisch untermauert, indem didaktische Prinzipien zugrunde gelegt werden, die je nach Lehr-Lern-Setting kombinierbar sind. Dies konzeptualisiert das jeweilige didaktische Setting und kann eine sinnvolle Hilfestellung für die Lehrenden sein.

3.3 Lehr-Lern-Settings

Lehr-Lern-Settings sollen in den Projekten dazu beitragen, die Ziele der Studienprogramme zu verwirklichen. Im Vordergrund stehen die Kompetenzentwicklung und die Einbindung der Erfahrungen der Studierenden. WM³ nennt als konkrete Umsetzung für die Erfahrungsbasierung das Lernen in kleinen Gruppen, individuelle Betreuung und intensive Evaluation. Kompetenzorientierung soll durch eine Orientierung an der beruflichen Praxis mittels Lernortverknüpfung, Fallbeispielen u.a. hergestellt werden.

Auf methodisch-didaktischer Ebene werden ganz unterschiedliche Studienformate umgesetzt: vom reinen Fern- bzw. Online-Studium bis hin zur Verknüpfung mit Präsenzlehre. Die Studierenden sind vermehrt zum Selbstlernen aufgefordert, was durch intensive Beratung und Betreuung begleitet werden soll. Nicht zuletzt

ist wissenschaftliche Qualität ein zentraler Faktor der Studienprogramme. Obgleich die Ausrichtung auf Studierende ein wichtiger Punkt des didaktischen Leitbildes ist, bleiben die Ausführungen darüber, was von Studierenden erwartet wird, eher allgemein: Sie sollen aktiv, selbstständig und experimentierfreudig sein. Das Lehr-Lern-Setting wird als ein beidseitiger, dialogischer Prozess verstanden. Für die Lehrenden folgt daraus, dass sie in unterschiedlichen Settings arbeiten. Sie haben die Aufgabe, die jeweiligen Kompetenzprofile in ihre Lehre zu integrieren und auch in Prüfungsformaten zu berücksichtigen.

3.4 Grundverständnis von Lehrenden

Das Verständnis von Lehrenden differiert stark zwischen den einzelnen Projekten. Einige haben sich auf die Anforderungen an Lehrende konzentriert, andere orientieren sich stärker an einer Beschreibung von deren Realität.

Auch ist der Kreis von Personen und Rollen, die unter dem Begriff der Lehrenden gefasst werden, vielfältig. Die Spanne reicht von ausschließlich Professorinnen über Fachautoren und Studiengangmanagerinnen bis hin zu Externen. Den Lehrenden wird durchweg eine Schlüsselposition in der wissenschaftlichen Weiterbildung zuerkannt, dies nicht zuletzt, weil sie in direktem Kontakt mit den Studierenden stehen und somit eine wichtige Funktion im persönlichen Lernprozess einnehmen.

Ihre Funktionen würden in der wissenschaftlichen Weiterbildung stark ausgeweitet, und dementsprechend sind die Anforderungen an die Lehrenden sehr hoch: Sie müssen sowohl fachliche als auch soziale Kompetenzen vorweisen sowie Kompetenzen im didaktischen, administrativen und organisationalen Bereich. Denn ausgehend von der klassischen Rolle der Lehrenden als Dozentinnen und Dozenten mit sehr guter fachlicher Eignung, werden weitere Rollen definiert: Sie sollen dann nicht nur verantwortlich sein für die Vermittlung und konkrete Umsetzung kompetenzorientierter Lehre, sondern auch für den Praxistransfer. Zudem wird auf die zentrale Stellung von (Lern-)Beratung hingewiesen, wodurch sich weitere durch Lehrende auszufüllende Rollen ergeben. So soll der Lernprozess mithilfe von Praktikerinnen, die lehren, sowie Beratenden, Coaches, freiberuflichen Trainerinnen oder Mentoren unterstützt werden. Hinzu kommen Funktionen, die an die jeweiligen Studienformate anknüpfen, wie Fachautorinnen oder Studiengangmanager, des Weiteren die aus der hochschulischen Praxis bekannten Funktionen, wie Forschende oder Mitarbeitende in Gremien- und Administration.

Die Hochschullehrenden sind nicht nur hoch qualifiziert und bringen oft langjährige Berufserfahrung mit. Sie sind darüber hinaus aufgrund ihrer Ausbildung und der Organisation der Hochschule sehr stark in ihren fachlichen Kontext eingebunden. Wie die Studierenden sind sie gleichzeitig eine in sich heterogene Gruppe, da es sowohl Praktikerinnen und Praktiker als auch hochschulinterne Lehrende gibt, wobei Letztere unterschiedliche Aufgaben wahrnehmen und sich auch hinsichtlich

ihrer Anstellung an und ihrem Status innerhalb der Hochschule unterscheiden. Hinzu kommen Mehrfachbelastungen im beruflichen und privaten Bereich.

Diese hohen Erwartungen an Lehrende führen in der Realität zu einem Dilemma. So sollen die Lehrenden eine ganze Reihe von Kompetenzen und Fertigkeiten mitbringen, was aber in der Regel bedeutet, dass sie bereits sehr ausgelastet bzw. belastet sind. Gleichzeitig werden sie aber durch die Ausweitung ihrer Funktionen und Rollen noch mehr belastet. Auffällig ist zudem, dass Lehrende sehr funktional gesehen werden: Sie sollen bestimmte Kompetenzen mitbringen, um bestimmte Aufgaben zu erfüllen. Weniger ist die Rede davon, wie idealtypische Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung definiert sein könnten.

3.5 Unterstützungsangebote

Die Unterstützungsangebote sollen den Veränderungen, die die wissenschaftliche Weiterbildung mit sich bringt, Rechnung tragen und die Lehrenden entlasten. Sie dienen der Neuausrichtung der Lehre und sollen etwaige Rollenunsicherheiten, die bei Lehrenden auftreten können, abfedern. Die Unterstützungsangebote unterscheiden sich in den einzelnen Projekten hinsichtlich der Inhalte, Formate, des Formalisierungsgrads sowie der Dauer und Personengruppen. Dies hängt unter anderem auch mit den unterschiedlichen Ländergesetzgebungen zusammen, wie sich in der Diskussion des Abschlusswebinars herausstellte. So müssen in Bayern neu berufene Hochschullehrende Didaktikfortbildungen besuchen, was in den Bundesländern der anderen Projekte (Hessen, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein) nicht der Fall ist. Auf diese Weise wird in Bayern der Anreiz geschaffen, sich Weiterbildungen auf das Lehrzertifikat anrechnen zu lassen. Andere Hochschulen haben eigene Zertifikate für die didaktischen Fortbildungen erarbeitet.

Im Zentrum der Unterstützungsangebote steht die Vermittlung von Kompetenzen bezüglich neuer Lehr-Lern-Settings sowie hinsichtlich Lernergebnis- und Kompetenzorientierung. In Bezug auf Letzteres wird von einem Perspektivwechsel gesprochen. Die Kompetenzorientierung hat, wie schon erwähnt, Auswirkungen auf Lernen, Lehren und Prüfen und somit auch auf die Weiterbildungsangebote, bis hin zur Ebene des Aufbaus und der Entwicklung von Modulen. Des Weiteren sollen die Kompetenzen in (medien-)didaktischen Bereichen sowie im E-Learning erweitert werden.

Hinsichtlich der Formate der Unterstützungsangebote ist festzustellen, dass sie sehr unterschiedlich sind, sowohl zeitlich als auch vom personellen Aufwand her, und damit verbunden auch unter finanziellen Aspekten. Angebote mit wenig personellem Aufwand sind z.B. die Bereitstellung von Materialien und Handreichungen sowie die Dokumentation von Good-Practice-Beispielen. Angebote, die mehr Aufwand und Betreuung erfordern, sind etwa Online- oder auch Blended-Learning-Formate sowie die Erstellung von Lehrportfolios oder auch Schulungen. Ebenfalls aufwendig, dabei aber sicherlich sehr zielführend, können individualisierte Formen

der Unterstützung wie Coaching oder Beratungen sein. Kollegialer Austausch könnte durch eine Institutionalisierung verstetigt werden.

Die angesprochenen Angebote sind oft für hochschulinterne Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter gedacht. In OHO sind die Angebote offen für Externe und bei WM³ gibt es gezielt Weiterbildungen für Externe, die sich auf ihre Lehrtätigkeit vorbereiten möchten. In diesem Fall werden Themen wie Methoden und Didaktik intensiver behandelt.

Weiterhin unterscheiden sich die Unterstützungsangebote im Formalisierungsgrad: OKWest hat ein umfassendes modulares Programm ausgearbeitet und WM³ hat nicht nur ein Zertifikat für Interne sondern auch Web-Based-Trainings für Externe geschaffen. OHO zeigt hinsichtlich der institutionellen Verankerung die Besonderheit, dass sie neben eigenen Angeboten auch auf ein *Didaktikzentrum* (DiZ) zurückgreifen können.

Grundsätzlich interessant hinsichtlich der Möglichkeiten zur Unterstützung und Weiterentwicklung der Lehrenden ist die große Bandbreite an Angeboten, die hier vorgestellt wird. Dabei erscheint es einerseits zielführend, solche Angebote bereitzustellen, die mit niedrigem Aufwand verbunden sind und andererseits, das Unterstützungsangebot selbst zu diversifizieren, um auf diese Weise möglichst viele Lehrende zu erreichen.

4 Fazit

Insgesamt findet eine Diversifizierung der Rolle der Lehrenden statt, die nicht nur Lehrfunktionen, sondern auch Beratung, Begleitung und Koordination übernehmen. Inwiefern dies mit einer personellen Aufstockung des Hochschulpersonals einhergeht, lässt sich aus den Projektbeschreibungen nicht ablesen. Ein interessanter Aspekt, der näher zu betrachten wäre, ist die Rolle von Beraterinnen und Beratern bzw. Coaches für Lehrende. Hier könnte erforscht werden, welchen Einfluss sie auf ein Lehr-Lern-Setting nehmen können und wie sich die Lehre zukünftig dadurch verändern wird.

Für den Theorie-Praxis-Transfer setzen die Projekte neben methodisch-didaktischen Mitteln auf die Akquise von Praktikerinnen und Praktikern als Lehrende. Allerdings stehen diese nur teilweise im Fokus der Unterstützungsangebote. Fragen der Integration der Externen über die reine Lehre bleiben dabei außen vor. Nicht zuletzt ist es die Verantwortung der Studierenden, ihre eigene Praxis in den Lehr-Lern-Prozess zu integrieren. Wenige Aussagen werden von den Projekten darüber getroffen, welche Eingangskompetenzen von Studierenden erwartet werden und wie genau sie den Lern-Lehr-Prozess mitgestalten können.

Aufseiten der Projekte wird der Bedarf an Unterstützung gesehen und die etablierten Angebote werden allgemein als erfolgreich bewertet. Die Angebote sollen weiter verstetigt und in die hochschulischen Prozesse integriert werden. Allerdings wird eine geringe Teilnahme und Nachfrage als Problem angesehen, vor allem

seitens der Professorinnen und Professoren. Die fehlende Nachfrage könnte die Folge einer allgemein hohen Belastung sein. Ein Teil der Lösung sind die bereits erprobten Angebote individueller Art, Vor-Ort- oder niedrigschwellige Angebote wie Downloads. Allerdings ist anzunehmen, dass die Gründe hierfür vielschichtiger sind. Beabsichtigt ist, in einem Projekt dem im Rahmen einer Lehrendenbefragung weiter nachzugehen.

Neben der Weiterbildung werden auch andere Möglichkeiten der Unterstützung genannt, wie etwa die Lehrverpflichtung zu senken oder Ermäßigungsstunden und Freisemester. Diese Maßnahmen stellen eine sinnvolle Ergänzung zu den Weiterbildungsangeboten dar, da den Lehrenden auf diese Weise mehr Raum für ihr Engagement in der wissenschaftlichen Weiterbildung gegeben wird. Weitere Angebote könnten monetäre Anreize, die Möglichkeit der Forschungsintegration oder bei externen Lehrenden die Beteiligung an Forschung und Publikationen sein.

Allgemein bleibt das Verständnis von Lehre sehr funktional. Die Unterstützungsangebote orientieren sich daran, welche Kompetenzen Lehrende für die wissenschaftliche Weiterbildung benötigen. Zu klären wäre, welche idealtypischen Eigenschaften Lehrende mitbringen sollten, gerade in Bezug auf eine mögliche Entgrenzung der Rolle. Ein geschärftes Verständnis könnte zum einen Akquise, Praxis und Weiterbildung von Lehrenden gezielt voranbringen und würde zum anderen eventuell auch der Rollenunsicherheit entgegenwirken, die sich wahrscheinlich nicht nur auf den Online-Bereich erstreckt.

Neben der Unterstützung der Lehrenden in ihrer täglichen Arbeit haben die Weiterbildungsangebote auch den Effekt, dass die Professionalisierung der Hochschullehre weiter vorangetrieben wird und somit über die wissenschaftliche Weiterbildung hinaus an Relevanz gewinnt.

Literatur

- Argyris, C./Putnam, R./McLain Smith, D. (1985): *Action science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Arnold, R. (2014): Zur Überwindung der Antiquiertheit des Kompetenzdiskurses – ein Interview. In: Arnold, R./Wolf, K. (Hrsg.): *Herausforderung: Kompetenzorientierte Hochschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 16–30.
- Arnold, R./Lermen, M. (2013): Vom Selbstgesteuerten Lernen zum Independent Study. In: Dies. (Hrsg.): *Independent Learning. Die Idee und ihre Umsetzung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 9–27.
- Birkel, J. (2014): *Konzeptentwurf Zertifikat „Dozent_in in der wissenschaftlichen Weiterbildung“*. URL: http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/Konzeptentwurf_Zertifikatsprogramm_Dozentin_in_der_WB.pdf [20.10.2015]
- Braun, M. (2014): *Das Zertifikat „Kompetenz für professionelle Hochschullehre mit dem Schwerpunkt wissenschaftliche Weiterbildung“*. URL: http://www.wmhoch3.de/images/dokumente/flyer_HDM_Zertifikat.pdf [20.10.2015].

- Braun, M./Rumpf, M./Rundnagel, H. (2014): Hochschuldidaktische Qualifizierung von Lehrenden in der wissenschaftlichen Weiterbildung. In: *Hochschule und Weiterbildung*. 2014(02). S. 19–23.
- Cendon, E. (2013): Reflective Learning und die Rolle der Lehrenden. In: Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hrsg.): *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann. S. 35–49.
- Deitering, F. G. (1995): *Selbstgesteuertes Lernen*. Weinheim: PVU.
- Egger, R./Merkt, M. (Hrsg.) (2012): *Lernwelt Universität. Entwicklung von Lehrkompetenz in der Hochschullehre*. Wiesbaden: Springer VS.
- Eirmbter-Stolbrink, E. (2011): Wissenschaftliches Wissen – Ansprüche an eine besondere Wissensform? In: *Report*. 34(2). S. 35–44.
- Erlt-Schmuck, R./Fichtmüller, F. (2009): *Pflegedidaktik als Disziplin. Eine systematische Einführung*. Weinheim: Juventa.
- Fendler, J./Seidel, T./Johannes, Ch. (2013): Wie wirksam sind hochschuldidaktische Workshops? Auswirkungen auf die Lehrkompetenz von Hochschullehrenden. In: *Beiträge zur Hochschulforschung*. 35(3). S. 28–48.
- Habeck, S. (2014): *Handreichung für Lehrende in der wissenschaftlichen Weiterbildung*. URL: http://www.wmhoch3.de/images/dokumente1/Handreichung_Lehrende.pdf [20.10.2015].
- Heese, R. (2016): Lehrkompetenz differenzieren. In: Pohlmann, S./Vierzigmann, G./Doyé, T. (Hrsg.): *Weiterdenken durch wissenschaftliche Weiterbildung. Impulse aus dem Bundesprogramm Aufstieg durch Bildung*. Berlin: Springer VS. i.E.
- Jacob, A.-K./Teichler, U. (2011): *Der Wandel des Hochschullehrerberufs im internationalen Vergleich. Ergebnisse einer Befragung in den Jahren 2007/08*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Jank, W./Meyer, H. (2014): *Didaktische Modelle*. (11. Auflage). Berlin: Cornelsen.
- Lengler, A./Davie, K. (2015): *Hochschulübergreifende Qualitätsstandards und -kriterien des Verbundprojektes „WM³ Weiterbildung Mittelhessen“*. URL: http://www.wmhoch3.de/images/dokumente1/Handreichung_Qualitaet.pdf [20.10.2015].
- Meyer, H. (2004): *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Niemeijer, Ch./Bauer, A. (2013): Ergebnisse der Umfrage des Hochschullehrerbunds zum Workload der Professorenschaft. Teil I. In: *Die neue Hochschule*. (2013)6. S. 190–193.
- Niemeijer, Ch./Bauer, A. (2014): Ergebnisse der Umfrage des Hochschullehrerbunds zum Workload der Professorenschaft. Teil II. In: *Die neue Hochschule*. (2014)2. S. 42–45 u. 56.
- Pasternack, P./Kreckel, R. (2011): Trends der Hochschulbildung: Gegenwartsdiagnose, Zukunftsprognose, Handlungserfordernisse. In: Hölscher, B./Suchanek, J. (Hrsg.): *Wissenschaft und Hochschulbildung im Kontext von Wirtschaft und Medien*. Wiesbaden: VS. S. 143–164.
- Pellert (2013): Rollenkonzepte in der akademischen Weiterbildung. In: Cendon, E./Grassl, R./Pellert, A. (Hrsg.): *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen: Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann. S. 27–34.
- Pfäffli, B. K. (2005): *Didaktische Weiterbildung der Dozierenden an Fachhochschulen. Konzepte und Reflexion*. Chur/Zürich: Rüegger.
- Pohlmann, S./Vierzigmann, G./Doyé, T. (Hrsg.) (2016): *Weiterdenken durch wissenschaftliche Weiterbildung. Impulse aus dem Bundesprogramm Aufstieg durch Bildung*. Berlin: Springer VS. i.E.
- Rheinberg, F./Minsel, B. (1986): Die Psychologie des Erziehers. In: Weidmann, B./Krapp, A. (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: PVU. S. 277–361. URL: <http://www.>

- wmhoch3.de/images/dokumente/Modulwerkstatt_und_Lehrkompetenzforschung.pdf [20.10.2015].
- Schulz, W. (1996): *Anstiftung zum didaktischen Denken*. Weinheim: Beltz.
- Vogel, C./Wanken, S. (2015): Kompetenzorientierung und Öffnung für neue Zielgruppen in Hochschulen des Lebenslangen Lernens – eine vierdimensionale Herausforderung. In: Arnold, R./Wolf, K./Wanken, S. (Hrsg.): *Offene und kompetenzorientierte Hochschule*. Band I zur Fachtagung „Selbstgesteuert, kompetenzorientiert und offen?!“. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S. 31–58.
- Wiater, W. (2014): *Unterrichtsprinzipien. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. (6. Auflage). Donauwörth: Auer.
- Wildt, J./Heiner, M. (Hrsg.) (2013): *Professionalisierung der Lehre: Perspektiven formeller und informeller Entwicklung von Lehrkompetenz im Kontext der Hochschulbildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Winteler, A./Geyer, C. (2011): *Professionell lehren und lernen. Ein Praxisbuch*. (4. Auflage). Darmstadt: WBG.
- Wöhler, K. (Hrsg.) (1979): *Didaktische Prinzipien. Begründung und praktische Bedeutung*. München: Ehrenwirth.

Lehren in digitalen Lernwelten

Neue Rollen und Funktionen von Lehrenden

Mit dem fortschreitenden – mal schnelleren, mal stockenden – Einzug digitaler Bildungskanäle und Bildungsstrukturen werden auch für Lehrende, Hochschulprofessorinnen und -professoren sowie Praktiker und Praktikerinnen neue Anforderungen und Rollen relevant. Beschränkte sich bislang die Aufgabe der Lehrenden vor allem darauf, innerhalb vorgegebener Formate und Curricula theoretische und praktische Inhalte zu vermitteln, so entstehen mit den geänderten Formaten und Lernmöglichkeiten (Open Lectures via Videostream, differenzierte Formen des E-Learning, Learning Communities etc.) vielfältige und vor allem personalisierbare Angebote. Geht man davon aus, dass diese Vielfalt auch gesteuert bzw. gemanagt werden muss, so werden Lehrende in Zukunft sich nicht mehr allein auf die persönliche Vermittlung von Inhalten beschränken. Stattdessen wird die Ermöglichung von ‚individuellen Lernstrecken‘ – welche auf die Bedürfnisse und Möglichkeiten der Lernenden Rücksicht nehmen – verstärkt zu ihren Aufgaben zählen. Auswahl und Design dieser Lernstrecken werden letztendlich dazu führen, dass die Rolle der Lehrenden immer mehr Gemeinsamkeiten mit der Funktion der Wissenskuratorin und des Lerncoachs zeigen wird.

1 Design und Komponenten der Lernstrecken

Schon in den 1990er-Jahren hatten sich neue Möglichkeiten der „Massenproduktion“ („Massification“) von Bildungsinhalten auf Hochschulen und Schulen angedeutet (Gibbons/Limoges/Nowotny 1994). Spätestens mit der Finanzkrise 2008 und den steigenden Ausbildungskosten traten notgedrungen verstärkt Modelle in den Vordergrund, die eine eher selbstbestimmte Lernmöglichkeit favorisieren und hier auf digitale Lerninhalte setzen, die im besten Fall umsonst verfügbar sind (Kamenetz 2010, S. VII). Der Lernende mutiert in diesem Szenario zu einem „Edupunk“, der ohne große eigene Mittel Inhalte aus dem Netz nutzen kann bzw. muss, um im Hyperwettbewerb produktiv zu sein (Al-Ani 2013, S. 192ff.). Gerade die fortschreitende Technisierung scheint einer solchen selbstgesteuerten und praxisorientierten Bildungsstrategie Vorschub zu leisten:

„(...) the skills of the cutting-edge high-tech industries, such as computers, are generally learned on the job or through personal experience rather than in the formal bureaucratic setting of schooling.“ (Collins 2002a, S. 26)

Bildungsanbieter sprangen auf diese Entwicklung auf und die ersten großen digitalen Lehrveranstaltungen fanden statt, an denen Zigtausende Lernende beteiligt

waren (Massive Open Online Courses – MOOCs). In der Folge entstanden universitätsnahe Plattformen, wie edx.com, die, basierend auf den Möglichkeiten und Kapazitäten amerikanischer Eliteschulen, umfassende virtuelle Lerninhalte und Kurse entwickeln und weltweit anbieten konnten. Auch profitorientierte Unternehmen – wie etwa *Coursera* – traten mit MOOCs auf den Markt (Al-Ani 2013, S. 201ff.).

Doch war die Revolution im Bildungswesen noch viel tiefgreifender, als dies auf den ersten Blick erscheint. Die Möglichkeiten, Bildungsinhalte zu digitalisieren und damit zeit- und ortsunabhängig konsumieren zu können, sind in dieser Entwicklung gepaart mit der deutlichen Erweiterung jenes Personenkreises, der Bildungsinhalte anbieten und auch vermitteln kann: Nicht nur institutionell gebundene Lehrende, sondern jede beliebige Person ist theoretisch in der Lage, Inhalte zu generieren und der Öffentlichkeit anzubieten, die diese Inhalte dann nutzen und bewerten (und damit auch „akkreditieren“) kann (Benkler 2006, S. 87ff.). Diese Kombination von beinahe unbegrenzt verfügbaren und kostengünstigen Bildungsinhalten ermöglicht nun persönliche Lernstrategien bzw. Lernstrecken, die es erlauben, die verfügbaren Formate unter den gegebenen Restriktionen (Budget, Zeit, Ausgangssituation) und Zielen auszuwählen, anordnen und auch via herkömmlicher mobiler Kommunikationsgeräte abrufen zu können:

„The way I look at it, a complete personal learning plan ought to have four parts: finding a goal and the credentials or skills needed, formal study, experiential education, and building a personal learning network.“ (Kamenetz 2010, S. 137)

Eingedenk der vielfältigen Lernmöglichkeiten bedeutet dies nichts Geringeres, als dass der oder die Lernende nicht mehr an nur eine vorgegebene Art der Wissensvermittlung gebunden ist, die auf seine oder ihre spezifischen Bedürfnisse zumeist keine Rücksicht nehmen kann.

Werden aber damit diese zunächst meist extern erstellten und betriebenen neuen Formate zugleich auch zu Formaten der Lehrinstitute? Anzunehmen ist, dass traditionelle Lehrinstitutionen reflexhaft diese neuen Formate zunächst eher selektiv und zur Bewältigung des Massenansturms verwenden werden (MOOCs anstatt Massenvorlesungen etc.) und nicht zu einer Personalisierung des Lernens (Al-Ani 2013, S. 145). In Analogie zu ähnlichen digitalen Transformationsprozessen in der Wirtschaft kann man jedoch vermuten, dass diese neuen Tools und Formate bei den Lernenden immer mehr zu einem Standardrepertoire gehören werden:

„[...] they are used to the instantaneity of hypertext, download music, phones in their pocket, a library on laptops, beamed messages and instant messaging. They've been networked most of their lives. They have little patience for lectures, step by step logic, and tell-test instruction.“ (Prensky 2001, S. 3)

Wenn Institutionen anfänglich auf diese Verhaltensweisen und Erwartungshaltungen keine Rücksicht nehmen, wird der Veränderungspfad zunächst wohl über die Selbstorganisation der Lernenden verlaufen, die diese Formate als ‚Schattenangebot‘

nutzen, welches dann erst schrittweise – notgedrungen – in die offizielle Organisation integriert wird, die ja letztendlich die ‚Kontrolle‘ behalten will.¹

So haben Lernende bereits heute neben dem konventionellen Präsenzlernen folgende Lernformate und -möglichkeiten zur prinzipiellen Auswahl: laterales Lernen in einer Community, digitale Lerninhalte und Lernplattformen, Makers-Initiativen & Fab Labs, Lernen in Unternehmen sowie mithilfe von Unterstützungsnetzwerken.

1.1 Laterales Lernen in einer Community

Hier lernt man gemeinsam mit bzw. von Peers, also Personen, die in einer ähnlichen oder vergleichbaren Lebens- oder Berufssituation sind. Der Begriff des *lateralen Lernens* wurde zuletzt von Rifkin (2011, S. 244ff.) propagiert, welcher die Entstehung dieses Konzeptes auf die Beobachtungen der Londoner Universitätsklinik aus den 1950er-Jahren zurückführt: Dort hatte man die Erfahrung gemacht, dass Medizinstudierende, welche die Ärzte auf ihren Visiten unterstützten, zu besseren Diagnosen kamen, wenn sie als Gruppe kollaborierten, als wenn sie den Arzt alleine begleiteten. Dieser Effekt kann nun durch selbstorganisierte Lernende genutzt werden:

„Peer-to-peer learning shifts the focus from the lone self to the interdependent group. Learning ceases to be an isolated experience between an authority figure and student and is transformed into a community experience.“ (Rifkin 2011, S. 246)

Dieses Format eignet sich zur Kombination mit traditionellen Lernformaten, ergänzt diese und gleicht deren Defizite aus. Laterales Lernen profitiert natürlich durch die beinahe kostenfreie Verwendung von sozialen Medien, die eine Vernetzung von verschiedenen Akteuren und den Austausch von Arbeitsergebnissen und Lerninhalten ohne weitere Kosten möglich machen. Insbesondere die jüngere Generation wächst heute schon mit dieser Lerntechnik auf und kombiniert sie mit Lernerfahrungen traditioneller Institutionen (allerdings in der Regel noch ohne deren Wissen): Lerninhalte bzw. Problemlösungen zirkulieren solange unter den Peers, bis die richtige Lösung gefunden wurde. Unter Umständen werden auch Externe (Eltern etc.) fallbezogen in diese selbstorganisierten Lern-Communities integriert.

Weitere Anwendungsmöglichkeiten von lateralem Lernen werden auch von den digitalen Lernplattformen genutzt: Hier erfolgt etwa die Begutachtung von Arbeitsaufgaben (vor allem von Texten) durch die Studierenden (Peer Grading).²

1 Zu dieser Kooptation neuer digitaler Modelle und Angebote durch traditionelle Institutionen vergleiche Bauwens (2012).

2 Zu der Verwendung von Peer Grading etwa bei *Coursera* vergleiche Piech et al. (2013).

1.2 Digitale Lerninhalte und Lernplattformen

Durch die Verbreitung sozialer Medien und der damit möglich gemachten Partizipation unendlich vieler ‚freier Produzenten‘, die unbegrenzt Inhalte generieren können sowie der nachfolgenden reaktiven digitalen Strategie von Hochschulen und kommerziellen Edupreneur-Unternehmen sind die vorhandenen digitalen Lerninhalte quantitativ enorm angewachsen. Zu fast jedem beliebigen Thema lassen sich mal bessere, mal schlechtere, mal komplexe, mal einfache Lerninhalte finden, die teilweise auch kostenfrei angeboten werden (Jeschke 2014). Der Vorteil für die Lernenden liegt hier natürlich in dem zumeist barrierefreien und selbstgesteuerten Zugang zu diesen Inhalten und ihrer Nutzung. Mit der fortschreitenden Digitalisierung kann man davon ausgehen, dass diese Lernkomponenten noch professioneller und sich in vielen Bereichen als der Präsenzlehre ebenbürtig erweisen werden:

„Im Rahmen von Bologna akzeptieren wir Studienleistungen x-beliebiger Hochschulen. Vor diesem Hintergrund wollen wir Zertifikate nicht anerkennen, die in einem MOOC-basierten Kurs an einer US-Spitzenuniversität erbracht wurden, auch wenn sie perfekt zum Studienplan passen? Es ist langfristig kaum vernünftig vorstellbar, dass Universitäten eine solche Linie argumentieren können.“ (Jeschke 2014, S. 24)

1.3 Makers-Initiativen & Fab Labs

Die Digitalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft hat nicht nur den besseren Zugang zu Bildungsinhalten ermöglicht. Auch das Selbstbauen bzw. ‚Hacken‘ und Neukonfigurieren von physischen Produkten (Hardware) ist eine parallele Entwicklung. Dies entspricht ebenfalls dem Paradigma – oder eher dem Zwang? – der Innovationsökonomien, selbstgesteuerten, freien Produzenten den Zugang zu Lern- und Produktionsstätten zu ermöglichen und so die Innovationsrate zu erhöhen. So ist die Paradoxie zu erklären, dass parallel zu der fortschreitenden Automatisierung eine neue Handwerksbewegung (*Makers Movement*) entsteht, die öffentliche Räume und Kollaborationsmöglichkeiten nutzt: „Die Maker Bewegung eröffnet die Möglichkeit, klein und global zu sein, handwerklich und innovativ, Hightech mit niedrigen Kosten, klein anzufangen und groß zu werden.“ (Anderson 2013, S. 27)

Somit muss das Lernen nicht nur im Hörsaal stattfinden, sondern nutzt im Rahmen von Maker-Initiativen öffentlich zugängliche Labore und kollektive Arbeitsstätten (Shared Machine Shops, Fab Labs etc.), in denen freie Produzenten allein, aber vor allem auch mit anderen, neue Produkte entwerfen (oftmals auch auf der Basis geteilter Wertevorstellungen), günstig Prototypen mit 3D-Druckern erstellen und dann später erproben und vermarkten können. Damit sind diese Kollaborationsorte natürlich viel mehr als ‚nur‘ öffentliche Labore oder Werkstätten:

„Shared machine shops can be understood as real-world laboratories that develop and test new practices in the dimensions of creativity, sustainability and inclusivity. They can be understood as laboratories for creativity, where design ideas can be shared, a hands-on

mentality can be cultivated and new skills can be acquired. They might also be places of serendipity, where experts and professionals meet with hobby enthusiasts and DIY innovators and work together on new, unexpected projects. In many cases sustainability is an explicit goal of such spaces. Technologies of digital fabrication like 3D printing (which is constitutive for Fab Labs and TechShops and commonplace in maker- and hackerspaces) are often framed as green technologies, because of the additive production process and the possibility to produce things locally.“ (Dickel/Ferdinand/Petschow 2014, S. 7)

Staatliche Programme versuchen dann auch bereits derartige Produktionsstätten flächendeckend einzusetzen und traditionelle Lehrinstitutionen (Schulen, Universitäten) mit *Maker Spaces* auszustatten bzw. deren Labore und Unterrichtsformate, die noch einem exklusiven Nutzerkreis vorbehalten sind, in Richtung dieser offenen Lernstätten zu migrieren.³

1.4 Unternehmen

Unternehmen sind bereits heute Kooperationspartner von Universitäten und befinden sich ebenfalls in einer disruptiven Transition: In Zukunft werden Mitarbeitende und Externe situativ und flexibel vernetzt, ihr Arbeitseinsatz auch durch Algorithmen und Protokolle gesteuert und der eigentliche Produktionsprozess weitgehend automatisiert werden. Der Grund hierfür liegt in der Notwendigkeit, sowohl Innovationen (Explore) als auch kostengünstige Verfahren zu nutzen (Exploit): Diese an sich widersprüchlichen Strategien werden nun über den Kunstgriff versöhnt, sowohl Robotik und Automatisierung zu nutzen als auch die Wertschöpfungsprozesse der Unternehmung immer mehr für externe Talente zu öffnen, weil nur diese den sich immer schneller drehenden Innovationszyklus befeuern können. Schon heute haben fast 19 Prozent der deutschen Unternehmen ihre Prozesse der Öffentlichkeit bzw. der ‚Crowd‘ an der einen oder anderen Stelle geöffnet und versuchen, deren Motivation, Arbeitskraft und Talente zu nutzen (Al-Ani/Stumpp/Schildhauer 2014). Diese Kollaboration zwischen dem Unternehmen und der Crowd hat mannigfaltige Erscheinungsformen: Sie reicht von der Mitgestaltung von Marketinginhalten, Produktreviews, Software-Entwicklung (Open-Source-Projekte, Hackathons etc.), Produktideen (Open Innovation), bis hin zur Weiterentwicklung von Produkten (Watson-Cloud etc.), um nur einige zu nennen. Ähnliche Partizipationsmöglichkeiten gibt es natürlich auch im öffentlichen Bereich (Al-Ani 2015, S. 230ff.). Dies bedeutet dann auch, dass es immer mehr Optionen gibt, in realen Unternehmenssituationen Lerneffekte zu erzielen. Selbst von den kommerziellen Plattformen wie *Uber* und *AirBnB* weiß man, dass eine wichtige Motivation zur Partizipation dort die Möglichkeit ist, als ‚Mikrounternehmer‘ Erfahrungen zu sammeln:

3 Vergleiche hier das Beispiel der USA mit dem Programm *A Nation of Makers* (<https://www.whitehouse.gov/nation-of-makers>). Für Deutschland vergleiche etwa das Fab Lab in Leipzig (<http://fablab-leipzig.de/>).

„Grundsätzlich spielt dabei das Interesse an neuen gesellschaftlichen und technologischen Entwicklungen eine Rolle, gefolgt von einem Interesse, Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen und aus anderen Kulturen kennenzulernen und so seinen eigenen Horizont zu erweitern. Für andere wiederum spielen berufliche Überlegungen wie eine zukünftige Karriere, zum Beispiel im Hotel- und Gastgewerbe eine Rolle, und die Teilnahme dient mehr einer weiteren Möglichkeit, sich im Feld zu erproben.“ (Bucher/Fieseler 2015, S. 72)

Dieses Verschwimmen der Grenzen zwischen einem traditionellen Arbeitsplatz und Partizipationsmöglichkeiten von Externen führt auch dazu, dass Unternehmen zunehmend digitale Lerninhalte mit entwickeln.⁴ Dies auch, um Einblick in die Fähigkeiten der Studierenden zu erlangen und diese frühzeitig an das Unternehmen zu binden:

„Who cares if stodgy old companies think you’re legit when you’ve got Google and Instagram on your side? That’s the attitude Coursera, one of the nation’s largest providers of free online courses, is adopting. [...] the MOOC – massive open online course – provider announced that tech giants Google and Instagram will help develop its capstone projects, the final task students face before they’re given a quasi-diploma.“ (DeRuy 2015)

1.5 Unterstützungsnetzwerke

Bei der Frage der digitalen Bildung kommt der Motivationsaspekt oftmals zu kurz. Die Frage stellt sich, wie ein selbstgesteuertes Individuum permanent die Motivation aufbringen kann, anspruchsvolle Lernstrecken zu entwickeln und zu absolvieren. Kaum einer wies auf den zentralen Aspekt der *Freude am Lernen* in dieser digitalen Lernumgebung eindrucksvoller hin, als Isaac Asimov in einem prophetischen Interview aus den 1980er-Jahren, in dem er das digitale Lernen prognostizierte und über dessen Antriebe räsonierte: „The trouble with learning is most people don’t enjoy it because of their circumstances – make it possible for them to enjoy learning and they’ll keep it up.“⁵ Der Spaß am Lernen allein, kann nicht immer und für jeden ausreichend sein und die Motivation muss dann von externen Quellen kommen. Das vernetzte Individuum wird hierfür natürlich vor allem sein eigenes Netzwerk aus Familie, Freunden, Peers und Interessierten nutzen.⁶ In diesem Kontext haben

4 Deshalb wird die Erwachsenenbildung auch jener Bereich sein, der zunächst die meisten Veränderungen sehen wird: „[...] direct competitive threat to most traditional core offerings of universities and colleges will be delayed. Entrants are coming into the corporate market offering ‚business‘ courses and specific skills training [...]. Institutions have time to prepare for the coming onslaught.“ (Collins 2002b, S. 199)

5 Abdruck des Interviews in Popowa (2014).

6 So etwa bei Richard Florida, einem Protagonisten des *Konzeptes der Kreativen Klasse*: „I personally think it is healthier and more fitting for us to attach our strongest allegiances to our families and friends, our communities, and the things that truly interest and matter to us.“ (Florida 2011, S. 94)

sich ebenfalls Plattformen entwickelt, welche insbesondere im schulischen Bereich Unterstützung anbieten. Auch wenn viele dieser Initiativen sich zunächst vor allem auf Lernende in Entwicklungsländern fokussieren und dort digitale Lernangebote begleiten, wie etwa die *Granny Cloud*, die britische Senioren mit Lernenden in Indien und Südamerika verbindet und diesen Zuspruch und Wertschätzung zukommen lässt (The Granny Cloud o.J.), so ist zu vermuten, dass auch in den Ländern des Westens dem selbstgesteuerten Individuum ähnliche Hilfestellungen verstärkt angeboten werden. Es spricht nichts dagegen, dass auch hier auf sozialen Medien basierende vergleichbare Plattformen entstehen und vielfältige Potenziale von Peers außerhalb der gegenwärtigen Institutionen (Schule, Uni, Kleinfamilie) genutzt werden. Hier denkt etwa einer der Wegbereiter des Internets, David Gelernter, dann auch an recht ‚unkonventionelle‘ Maßnahmen:

„[...] zum Glück haben wir Erwachsene, die den Grundstoff erfolgreich gemeistert [haben] und sich darin als Lehrer betätigen können. Lehrervereinigungen und Gewerkschaften bestreiten das gerne, doch viele Ingenieure, in Ruhestand gegangene Geschäftsleute, Hausfrauen und Polizisten können sehr gut lesen, schreiben und rechnen. Nicht alle haben die nötige Zeit oder Geduld, um sich mit Kindern zu beschäftigen. Aber die meisten Menschen mögen Kinder, viele verfügen über freie Zeit, viele könnten einen Zusatzverdienst gebrauchen, und fast alle schätzen eine Arbeit, die einen klaren gesellschaftlichen Wert besitzt.“ (Gelernter 2012, S. N5)

2 Die Rolle der Lehrenden verändert sich

Die Rolle der Lehrenden beinhaltet in dem skizzierten Szenario zwei Rollen, die zwar nicht völlig neu sind, durch die digitalen Optionen nun aber ein neues Gewicht erlangen: Konstrukteurin und Coach von Lernstrecken sowie Wissenskurator bzw. -kuratorin.

Die Möglichkeit, Lernstrecken individuell zu gestalten – so kann man die beschriebenen Entwicklungen nun weiterdenken – steht in der Zukunft im Mittelpunkt der Rolle der Lehrenden. Diese können bei einem definierten Lernziel neben einem Vortrag nun auch andere Elemente anbieten und so dabei helfen, unterschiedliche Lernpfade – basierend auf der jeweiligen Ausgangssituation und den Möglichkeiten der Lernenden sowie den institutionellen Rahmenbedingungen – zu wählen. In diesem Sinne mutieren Lehrende zu Mentorinnen und Mentoren, die den Lernenden helfen, mit unterschiedlichen Formaten zum gemeinsamen Ziel zu kommen:

„Solch ein Mentor muss sich in der großen, in schneller Veränderung begriffenen Welt der Internetkurse auskennen, und er muss, wichtiger noch, Vorstellungen von Bildung und Erziehung haben, die von den Eltern und Studenten akzeptiert werden. Mentoren schlagen vor, welche Kurse man wählen soll, und halten ein Auge auf die Arbeit der Schüler und Studenten.“ (Gelernter 2012, S. N5)

Natürlich – möchte man ergänzen – stehen hier nicht nur digitale Kurse zur Auswahl, sondern auch die schon beschriebenen Formate wie Communities, Netzwerke,

Unternehmen und Fab Labs. Viele dieser Formate werden von den Studierenden selbst im Rahmen ihrer Selbstorganisation ausgewählt, aber Lehrende bzw. Mentorinnen oder Mentoren könnten diese Selbstorganisation unterstützen, Angebote machen bzw. Formate vorschlagen, die sie oder andere evaluiert haben. Dies ist dann auch eine logische Weiterentwicklung der heutigen Rolle, in der Lehrende oft versuchen, zusätzliche Angebote von Externen und Unternehmen für die Arbeit mit den Lernenden zu nutzen. Zudem könnten Lehrende in Zukunft auch ihre Rolle darin sehen, die persönliche Lernstrecke der Lernenden zu begleiten und zu unterstützen bis hin zu dem Punkt, dass der oder die Lehrende vorrangig daran gemessen wird, dass die Lernenden das gemeinsame Lernziel – über unterschiedliche Lernstrecken und mit welchen Formaten auch immer – erreicht haben.

Mit fortschreitender Komplexität und Arbeitsteilung ist dann auch eine Veränderung der prinzipiellen Rolle der Lehrenden vorstellbar. Nentwich nimmt an, dass die Akademikerinnen und Akademiker auseinander dividiert werden in einige wenige akademische MOOC-Superstars auf der einen Seite und einen größeren Anteil, der den Studierenden als Mentoren und Guides zur Verfügung steht, auf der anderen Seite – mit allen Folgen, die eine solche Spaltung haben wird:

„An extreme vision would be that the superstars would record the ‘ultimate’ lecture for each topic, which will then be sold and consumed everywhere. The status of the rest of the teachers would turn into that of a ‘colleague and guide’. This would require them to give up power and status [...]“ (Nentwich 2004, S. 238ff.)

Wie dramatisch diese Verschiebung auch ausgehen wird, eine stärkere Verlagerung hin zur Funktion eines solchen *Lernstrecken-Guides* wird sich allein durch das Vorhandensein dieser neuen Formate ergeben, die Lehrende in ihre Arbeit mit einbinden müssen, wenn sie die Deutungshoheit über die Lernstrecke behalten und nicht zu Lieferanten des Vortragsformats abgedrängt werden wollen. Wenn neue Formate die Lehrenden von ihrer traditionellen Rolle entlasten, ergeben sich ja auch Freiräume, die sie nutzen können, um ihre Relevanz zu behaupten oder sogar zu steigern. Schlussendlich erscheint es ja auch zielführender und für alle befriedigender, wenn der Erfolg der Lehrenden nicht mehr nur am Feedback zu einer bestimmten Lehrveranstaltung festgemacht wird, sondern am Erfolg der gesamten Lernstrecke eines Individuums:

„And I guess, the sensational question, will MOOCs replace professors? And I think that to answer that, think about your favorite professor back when you were in college. I think if a computer plays that question and answer than I think that answer is clearly no, but I think the opportunity of technology is not to replace them; instead, to free up your favorite professor from the more repetitive aspects of teaching the grading, so that that favorite professor of yours can spend more of their time in conversations with future students as they did with you.“ (Knowledge@Wharton 2015)

Hinsichtlich des Designs der Lernstrecken und vor allem auch der Inhalte stehen die Lehrenden aber nicht allein vor dieser Aufgabe: Sie werden sich mit den Lernenden, aber auch mit anderen Lehrenden vernetzen, um ihre Fähigkeiten und Angebote zu

optimieren. Dies, indem sie bereits entwickelte Inhalte kuratieren, adaptieren und wieder verwenden. Diese Entwicklung zeichnet sich im strukturierteren Schulbereich bereits ab:

„Teachers like me are uploading onto the web tens of thousands of lesson plans and videos that are then being consolidated and curated by various organizations. In other words, the intellectual property that once belonged to teachers is now openly available on the Internet. And the teachers unions don't seem to be stopping this crowdsourcing; in fact, the American Federation of Teachers created *sharemylesson.com* (‘By teachers, for teachers’), which says it offers more than 300,000 free resources for educators. And even though its partner, TES Connect, often charges money for its materials, the private company claims that nearly 5 million resources are downloaded from its sites weekly. Meanwhile, *TeachersPayTeachers.com*, an open marketplace for lesson plans and resources that launched in 2006, says it has more than 3 million users, including 1 million who signed up in the past year. Close to 1 million educators have purchased lesson plans from the site, while several other teachers are earning six figures for creating the site's top-selling materials.“ (Goodsy 2015)

Die bislang oftmals isolierte Rolle der Lehrenden wird somit aufgebrochen. Auch hier entsteht wohl ein gewisser Handlungsdruck: Wenn immer mehr Lehrinhalte offen zur Verfügung stehen, werden die Lernenden diese Inhalte automatisch zum Benchmarking verwenden.

3 Diskussionspunkte

Neue Formate, die individuelle Lernstrecken ausmachen und ermöglichen, erfordern auch von den Lehrenden, sich dieser Formate zu ‚bemächtigen‘ bzw. diese managen oder zumindest beurteilen zu können. Auch die Inhalte dieser Formate zirkulieren global und erzeugen somit einen Handlungsdruck. Vieles spricht dafür, dass die Lehrenden in den Universitäten ebenfalls eine stärkere pädagogische und managementaffinere Rolle haben werden: Es kann immer weniger von ihnen erwartet werden, alle Formate selbst zu entwickeln. Vielmehr muss der Überblick gewahrt und den Lernenden geholfen werden, Lernziele in ihrer Geschwindigkeit und mit ihren Möglichkeiten zu erreichen. Zweifelsohne ist dies keine völlig neue, aber dennoch eine andere Rolle für die Lehrenden, die sich bislang ja vor allem über exklusive Inhalte definierten. In einer digitalen Welt, in der sich Wissen außerhalb der traditionellen Institutionen und Rollen generieren und abrufen lässt, müssen neue und pädagogisch anspruchsvollere Aufgaben gesucht werden.

Literatur

- Al-Ani, A. (2013): *Widerstand in Organisationen. Organisationen im Widerstand. Virtuelle Plattformen, Edupunks und der nachfolgende Staat*. Heidelberg: Springer.
- Al-Ani, A. (2015): Government as a platform? Public virtual structures for participation and service delivery. In: Mindermann, G./Reddy, P.S. (Hrsg.): *The Winelands Papers: Innovative approaches to public governance for the new urban age*. Den Haag: Eleven International Publishing. S. 225–244.
- Al-Ani, A./Stumpp, S./Schildhauer, T. (2014): *Crowd-Studie 2014 – Die Crowd als Partner der deutschen Wirtschaft* (HIIG Discussion Paper Series. Discussion Paper 2014–02). Berlin.
- Anderson, C. (2013): *Makers. Das Internet der Dinge: Die nächste industrielle Revolution*. München: Carl Hanser.
- Bauwens, M. (2012): Peer-Produktion und Peer-Governance der digitalen Commons. In: Helfrich, S./Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): *Commons. Für eine neue Politik jenseits von Markt und Staat*. Bielefeld. S. 450–455.
- Benkler, Y. (2006): *The wealth of networks. How social production transforms markets and freedom*. New Haven: Yale University Press.
- Bucher, E./Fieseler, C. (2015): Motive für das digital vermittelte Teilen von Gebrauchsgütern. In: *Marketing Review St. Gallen*. 32(4). S. 68–73.
- Collins, R. (2002a): Credential inflation and the future of universities. In: Brint, S. (Hrsg.): *The future of the city of intellect*. Stanford: Stanford University Press. S. 23–46.
- Collins, R. (2002b): New business models for higher education. In: Brint, S. (Hrsg.): *The future of the city of intellect*. Stanford: Stanford University Press. S. 181–204.
- DeRuy, Emily (2015): *Coursera looks to Google and Instagram to up its credibility and cool factor*. Fusion Media Network, LLC. URL: <http://fusion.net/story/48256/coursera-looks-to-google-and-instagram-to-up-its-credibility-and-cool-factor/> [20.10.2015].
- Dickel, S./Ferdinand, J. P./Petschow, U. (2014): Shared machine shops as real life laboratories. In: *Journal of Peer Production*. Issue 5. URL: <http://peerproduction.net/wp-content/uploads/2014/09/shared-machine-shops-as-real-life-laboratories.pdf> [20.10.2015].
- Florida, R. (2011): *The rise of the creative class revisited*. New York: Basic Books.
- Gelernter, D. (2012): Hausfrauen, Polizisten – jeder ist als Lehrer geeignet. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*. 8. Februar 2012, Nr. 33. S. N5.
- Gibbons, M./Limoges, C./Nowotny, H. (1994): *The new production of knowledge*. London: Sage Publication Ltd.
- Goodsy, M. (2015): *The deconstruction of the K 12 teacher*. URL: <http://www.theatlantic.com/education/archive/2015/03/the-deconstruction-of-the-k-12-teacher/388631> [20.10.2015].
- Jeschke, S. (2014): Virtuelle Lernwelten 4.0. Trends und Zukunftsszenarien für die Universität. In: *Angedacht*. November 2014. S. 22–24.
- Kamenetz, A. (2010): *DIY U: Edupunks, edupreneurs, and the coming transformation of higher education*. White River Junction: Chelsea Green Publishing.
- Knowledge@Wharton (2015): *Coursera's Andrew Ng: How MOOCs are taking local knowledge global*. URL: <http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/how-moocs-are-taking-local-knowledge-global/> [20.10.2015].
- Nentwich, M. (2004): *Cyberscience. Research in the age of the internet*. Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.

- Piech, C./Huang, J./Chen, Z./Do, C./Ng, A./Koller, D. (2013): Tuned models of peer assessment in MOOCs. In: *Proceedings of The 6th International Conference on Educational Data Mining (EDM 2013)*. URL: <http://web.stanford.edu/~cpiech/bio/papers/tuningPeerGrading.pdf> [20.10.2015].
- Popowa, M. (2014): *Isaac Asimov on the thrill of lifelong learning, science vs. religion, and the role of science fiction in advancing society*. URL: <http://www.brainpickings.org/2014/04/07/isaac-asimov-bill-moyers-education-science-religion/> [20.10.2015].
- Prensky, M. (2001): Digital natives, digital immigrants. In: *On the Horizon*. 9(5). S. 1–6.
- Rifkin, J. (2011): *The third industrial revolution. How lateral power is transforming energy, the economy, and the world*. New York: Palgrave Macmillan.
- The Granny Cloud (o.J.): *About*. URL: <https://grannycloud.wordpress.com/> [20.10.2015].

Blick in die Zukunft

*Michaela Brohm, Carol Costley, Roland Deiser, Jean-Marie Filloque,
Roland Fischer, David Major, Hans Pechar, Michael Power, Jochen Robes,
Andrea Schenker-Wicki, Alan Tait, Lothar Zechlin, Ortrun Zuber-Skerritt
Eingeraht von Ada Pellert, Eva Cendon und Anita Mörtz*

Die Lifelong-Learning-Hochschule der Zukunft

Ein Ausblick

Visionen über die Zukunft haben immer wieder tatsächliche Entwicklungen vorweg genommen. Oft haben sie sich aber auch nicht bewahrheitet. Wir möchten zum Abschluss dieses Bandes einen Blick in die Zukunft von Hochschulen wagen, die sich dem Lebenslangen Lernen (LLL) geöffnet haben werden, weil wir davon überzeugt sind, dass er interessante Anknüpfungspunkte für die Weiterentwicklung von Hochschulen im Kontext des Lebenslangen Lernens offenbart. Wir glauben, dass es sich lohnt, systematisch über aktuelle Zustände, erwartete Entwicklungen und erwünschte Zukunftsszenarien nachzudenken. Im Rahmen des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* versuchen viele Beteiligte – bildungspolitische Akteure und Akteurinnen, Hochschulleitungen, Projektleitungen und Projektmitarbeitende –, auf die aktuellen Entwicklungen erste Antworten zu finden. Diese ein Stück weiterzudenken, soll in diesem abschließenden Beitrag versucht werden. Es geht dabei nicht darum, den Königsweg aufzuzeigen (den es auch nicht gibt), sondern mögliche gesellschaftliche Entwicklungen, das gesellschaftliche Umfeld, in dem Hochschulen agieren werden, sowie die Hochschule selbst – mit Didaktik, Studierenden, ihrer Rolle und den daraus abgeleiteten Aufgaben zu skizzieren. Dies unternehmen wir gemeinsam mit dreizehn Experten und Expertinnen aus ganz unterschiedlichen Disziplinen, aus verschiedenen Ländern und Regionen der Erde, die sich darauf eingelassen haben, als Antwort auf die von uns gestellte Frage, wie die Hochschule in 20 Jahren sein wird, ihre Gedanken, Ideen und Einschätzungen in kurzen Beiträgen einzubringen. Die Beiträge sind aus unterschiedlichen Perspektiven und mit verschiedenen Schwerpunkten verfasst. Sie zeigen die Vielfalt der Zugänge und auch Optionen von Hochschulen in 20 Jahren auf und bieten – so unsere Einschätzung – das Potenzial, daraus gewinnbringende Ideen zu schöpfen und neue Handlungsräume zu erkennen. Abschließend versuchen wir, darauf aufbauend, die Hochschule der Zukunft in ihrer Mannigfaltigkeit zu skizzieren.

1 Was wir anders machen werden – ein neues Paradigma für die Hochschulentwicklung

Michaela Brohm

Unsere Zeit ist wild und hart: Die Beschleunigung gesellschaftlicher Prozesse durch die Technologisierung sowie die zunehmende Entgrenzung der Arbeits- und Bildungsmärkte bei gleichzeitiger Steigerung der Rationalisierung und Standardisierung führen im Kern zu diesem plumpen Effektivitäts- und Effizienzparadigma, das aus neoliberaler Ökonomisierung stammt und den Bildungsbereich belagert – jenseits aller humanistischer Bildungsideale von Vertiefung, Ruhe und Reifung.

Denn Effektivität und Effizienz heißt ja zuvorderst: Schnell und schlau sollen sie sein, die Studierenden. Immer schneller und schlauer im internationalen Run auf die besten Hirne. Denn Zeit und Wissen sind die wesentlichen Wettbewerbsvorteile, und diese sollen durch die Systeme der Rechenschaftslegung – Evaluation, (System-) Akkreditierung, Bildungsstandards, Qualitätsentwicklung – gesichert werden.

Parallel steigen die Depressions-, Burn-out- und Psychopharmakaraten, die Krankenstände wegen psychischer Probleme, das selbstverletzende und dissoziale Verhalten („Ritzen“, Mittelkonsum, Essstörungen, Mobbing, Delinquenz) in deutschen Schulen und Hochschulen. Es scheint somit dringend geboten, ein zweites Paradigma in den Blick zu nehmen, welches auf das Wohlbefinden aller am Lehr-Lern-Kontext Beteiligten ausgerichtet ist. Denn wohlbefindliche Menschen sind im Schnitt psychisch und physisch gesünder, motivierter, leistungsstärker und sozial verträglicher. Glückseligkeit stärkt, macht resilient gegen psychosoziale Anfeindungen und erhält so die Lernfreude über die Lebenszeit.

Masterstudiengänge zur Positiven Psychologie und eine Welle von neuen Forschungsbefunden zeigen, dass diese Erkenntnisse im internationalen Feld längst angekommen sind. Und so werden sich langfristig auch die deutschen Hochschulen darauf ausrichten, ihre Studierenden leistungsstark *und* wohlbefindlich zu entlassen. Sie schaffen das, durch die Stärkung der Faktoren *Positive Emotions, Engagement, Relations, Meaning und Accomplishment (PERMA)*. Es geht beispielsweise um¹:

- positive Gefühle: Optimismus, Zukunftsorientierung, Wahrnehmung, Wertschätzung, Risikofreude, Offenheit, Glück, Neugier
- Engagement: Fokussierung, Flow, Autonomie, Selbstwirksamkeitserwartung
- Sinn: Sinn erleben, Bedeutsamkeit, Freiheit
- aufbauende Beziehungen: Warmherzigkeit, Zuneigung, aktives und konstruktives Reagieren, soziale Geborgenheit, Empathie
- Wirksamkeit: aufsteigende Wirksamkeitsspiralen, Entschlossenheit und Zielerreichung

1 Weitere Informationen unter: www.michaela-brohm.de sowie Brohm, M./Endres, W. (2015): *Positive Psychologie in der Schule*. Weinheim: Beltz.

Für uns Europäer nichts Neues – eher eine Rückbesinnung auf die uralten Werte humanistischer Bildung. Aber nun haben wir die empirischen Nachweise und einen guten Grund, uns auf den Weg zu machen.

2 The Lifelong Learning University in 20 Years

Carol Costley

The lifelong learning (LLL) university reflects the needs of the society that it serves. These needs are not solely the production and transmission of knowledge that is desired and sponsored by those with the power to shape research agendas and produce technicians of knowledge. In fact, the identity of the individuals in the society served by the university underlies the development of higher education, rather than the other way around (Gibbs/Costley 2012). The aim is to develop people and communities in all aspects of their lives. The university will not be focussed simply on providing a workforce to produce economic growth, although the development of individuals and groups of individuals to a high level of expertise will be a key aim.

The LLL university will be a place not for mere transmission but for transformation, providing opportunities for creating knowledge with purposes for the common good. Its members will include mature adults engaging for the first time with the codification of knowledge, although they may already have a large amount of high-level experiential knowledge. Their existing learning from the community and from work situations provides them with a basis to reflect and process their knowledge and understanding, which in turn provides them with credentialised higher learning and self-development. This is because the university takes as its premise the idea that all learning, not just that which can be codified, is important to the transformative development of individuals. Their advancement through the LLL university contributes creatively to change in communities, organisations, and professional fields, positively enhancing society. Access is made available at all levels for communities, and the opportunities made possible through technologies and assessment provide flexible delivery and outcomes.

In the democratic atmosphere of the LLL university, programmes of study are negotiated. Learning will be agreed on the basis of university-level criteria for university-level learning. Tutors will have expertise in judgements about level and scale of learning, abilities and areas of knowledge. Their work is justified by the progress it makes towards achieving a change of worth to the community of practice that they serve. The knowledge they create is the praxis of their enquiry, which is edifying for them and for those it concerns, and the purpose of their enquiry is the wellbeing of a community that views itself in terms of its similarities, not its differences.

The academic culture will be one of trans- and interdisciplinarity that sits at the nexus of different epistemological traditions, leading to a greater interrelation of different forms of knowledge. This integration between knowledge produced in aca-

demia and in the community and professions lies beyond the boundaries of existing disciplines and provides learning spaces that blur the boundaries between theory and practice. The university is pragmatic, with an ethical approach that prioritises values and a worthy practicality.

The theorisation of work practices, experiential learning, engagement with stakeholders and communities of practices, and relevant disciplinary knowledge operates beyond the disciplines. Approaches to change and creative or innovative practices will challenge the traditional epistemological and ontological foundations in which knowledge production, knowledge management, and research processes are tied. The context of application proves to be more responsive to the fluid character of knowledge creation that characterises the contemporary world. The programmes address the necessity for “a heightened epistemic flexibility within curricula” (Barnett 2014) that has been recognised as a key educational challenge for the future.

References

- Barnett, R. (2014): *Conditions of flexibility*. York: Higher Education Academy.
 Gibbs, P./Costley, C. (2012): The community of workers' university: A pragmatic institution for the future? In: *Higher Education Quarterly*. 66(1). pp. 90–105.

3 Some Thoughts About the Future of Lifelong Learning Universities

Roland Deiser

First some good news: lifelong learning (LLL) will grow in importance as – especially technological – innovation further accelerates, and radically new skills and mindsets become necessary, not only in order to glean the benefits that come with these new realities, but also in order to handle them responsibly and ethically so that they contribute in a productive and human way to society at large.

Naturally, these changes come with their challenges: new technologies will not only put more emphasis on lifelong learning, they will also disrupt and reshape the current operating model of educational institutions. The LLL university of the future will be much more learner-driven as more and more power will rest in the hands of students. An incredibly rich universe of content will be available for anyone to tap into, mostly free of charge. Massive open online courses (MOOCs), video libraries, expert communities and forums, curated knowledge platforms, AI-supported search systems and more will be at everyone's fingertips. Severe pressure will be placed on the current revenue models of LLL universities, which are usually based on course enrollment.

One important role of the LLL university of the future will be to help make sense of this noisy universe by aggregating and curating content, and by providing

a compass with which to navigate this complex world. Sophistication in creating distinctive global networks of resources that can provide knowledge and insights will be critical in order to stay competitive. Those with better networks and greater ability to manage them will win. Resourcefulness will become more important than owning resources on payroll. This will require different business and leadership models – models that are governed by mutual trust and shared values rather than vertical control.

Even more importantly, LLL institutions of higher education will need to play a major role in supporting students to know who they are and to find purpose that can guide their learning decisions. Helping students to develop their personal brand and to connect individual learning strategies to sustained employability will become an important differentiator in an increasingly competitive market for LLL.

Despite – or maybe even because of – all the rapid advances in technology that enable virtual learning, developing personal relationships through face-to-face encounters will become even more important than before. LLL institutions need to find ways to create dedicated spaces for personal discourse, be it among peers or in the context of ‘master-apprentice relationships’, so knowledge can become contextualized and linked to personal growth paths.

Finally, more than ever, LLL universities will bear a major responsibility to plant a passion for learning into the hearts of students. They must foster *learnership* as a critical trait of every student’s capability profile: the ability to be a competent author of one’s individual learning journey by leveraging the vast learning opportunities offered by personal networks and the global marketplace.

4 The Next 20 Years for Lifelong Learning Universities

Jean-Marie Filloque

The university in 20 years will be different because our entire society will be different. The main reasons are certainly the profusion of information and of channels to spread it that are more interactive, more powerful, and ever faster. The citizens of tomorrow, like the most informed citizens of today, will have to be able to retain their critical thinking abilities and their freedom to think and to act in order to guarantee the survival of humanity.

The university bears a huge responsibility as the place where knowledge is developed but also as a place of learning for a growing proportion of the population.

In 20 years from now, generations born into a digital environment that mutates with accelerating speed will be equipped with very different skills from ours, which will transform the way people learn. If their initial education prepares them to become lifelong learners (motivation to learn, learning to learn, and the ability to manage their own learning), and provided that the university is and stays the leading player in basic research and its applications, this university will be the leading player

in the training of these future generations. They will return regularly, physically and/or in digital form through new media and online collectives of learners.

This university could look like the definition produced by the *European University Continuing Education Network* (EUCEN) a few years ago:

“University lifelong learning is the provision by Higher Education Institutions of learning opportunities, services and research for: the personal and professional development of a wide range of individuals – lifelong and lifewide; and the social, cultural and economic development of communities and the region. It is at university level and research-based; it focuses primarily on the needs of the learners; and it is often developed and/or provided in collaboration with stakeholders and external actors.”

I like this definition because it associates the individuals and the company by referring our institutions back to their social responsibility. My vision of the university in 20 years is one of a university open to the largest number of adult students, and having the capacity to recognise the value of all kinds of informal learning.

We shall have to invent a model that no longer separates initial and continuing education, one that uses an intelligent system of management of learning paths and individual experiences, that allows the building of collectives of learners to foster creativity and innovation. The model will be both technological and social, and will doubtless cross the borders of nation states.

For me, the future of lifelong learning universities will be accessibility, transdisciplinarity, and both local and worldwide influence.

5 Lebenslanges Lernen in der Entscheidungsgesellschaft

Roland Fischer

Wir leben in einer Entscheidungsgesellschaft. Sowohl individuell als auch kollektiv sind mehr Entscheidungen zu treffen, als jemals zuvor in der Geschichte der Menschheit. Jedem Individuum wird in demokratischen und märkteorientierten Gesellschaften eine hohe Verantwortung zugemutet. Aber auch der Politik wird viel zugemutet. Wir können mehr, wir wissen mehr, insbesondere, dass es mehr Möglichkeiten gibt als man früher dachte. Dies steigert die Unsicherheit.

Vielfach führen die Entscheidungen, wenn man unter die oft sehr technische Oberfläche blickt, zu Grundsatzfragen, letzten Endes zur Frage: *Wie will ich, wie wollen wir sein?* Man denke an gesellschaftliche Herausforderungen wie die ökologische Problematik, die Frage des Umgangs mit einer alternden Gesellschaft, mit ökonomischer und kultureller Ungleichheit, mit neuen Technologien usw. Für die einzelne Person sind es die Fragen nach dem Lebenskonzept, nach der beruflichen (Weiter-)Entwicklung, nach dem politischen Verhalten usw. Individuelle und gesellschaftliche Fragen hängen zusammen.

Bildung ist im Kern das Verhandeln derartiger Fragen. Dabei geht es – im Unterschied etwa zur Politik – noch nicht um Entscheidung, sondern um die reflexive

und kommunikative Vorarbeit. Genauer: *Bildung ist die selbstreflexive und kommunikative Gestaltung von Individuen und Kollektiven in wechselseitiger fördernder Bezugnahme*. Bildung in diesem Sinn erfordert eine Organisation, bei der sozial kleinräumige Prozesse, etwa ein Seminar, mit sozial großräumigen Prozessen, die weitgehend über Medien laufen, zu verknüpfen sind.

Ein so verstandener umfassender Bildungsprozess ermöglicht ein *kollektives Bewusstsein*, welches über den Selbstlauf der Kommunikationsakte hinausweist. Dass die Bürgerpflicht, sich an einem solchen Prozess zu beteiligen, lebenslang nicht endet, liegt auf der Hand.

6 The Lifelong Learning University of the Future

David Major

In the Lifelong Learning (LLL) university of the future, the emphasis will be on learning rather than teaching. Academic staff will be expert facilitators of learning.

Ideally, the LLL university of the future will be the external arm of the traditional university, reaching out to the world beyond its walls and located either virtually or physically as a learning environment wherever it is needed (for example, in the workplace or the community centre).

Programmes of learning in the LLL university of the future will be flexible (in time and place as well as content), negotiated, and designed to meet the precise needs of the learner and/or the learner's profession or employer. High value will be placed on experiential and work-based learning as well as on non-formal and informal learning; ways of recognising and measuring this learning and exchanging it for academic credit will be developed and widely used. Practices such as these will demonstrate academies' recognition that they are not the only places of learning and that valuable learning is acquired in other contexts.

The LLL university of the future will provide academic excellence and research capability. To that end, it may be located within a more traditional university, where it will be regarded not as some additional feature but as an integral part of the work of the wider academy. In 20 years' time every university should have a LLL university within it enabling it to draw on the academic subject expertise and research of scholars in their respective fields. This will anchor the LLL university in a sound academic context, ensuring the quality of its provision, its learning, and its teaching. The LLL university will recognise that not all learning is best achieved experientially. Where learning is most efficiently acquired in more formal learning environments, teaching will be of the highest standard and will be offered, as far as possible, at times convenient to the learners, with learning resources and lecture podcasts subsequently available online to ensure maximum access for those not able to attend at the physical university.

The LLL university will be responsive, taking into account, where appropriate, a wider range of stakeholders including the learner, the learner's profession, the learner's employer, the Government of the day, local partnerships of employers, trade unions, and the needs of society and the economy. All of this will be done within the framework of academic freedom, but in the context of a responsible attitude towards, and overview of, the needs of the external world.

The curriculum of the LLL university will be able to incorporate the in-house learning programmes of businesses and organisations into itself and into the learning pathways of the learners. Robust systems and measures will ensure that the LLL university can respond quickly to learning opportunities whenever and wherever they occur, without compromising on quality and standards. The LLL university will foreground e-learning and forms of blended learning as it seeks to address the learning needs of a diverse community of learners who may learn at home, in the workplace, or at a community learning centre rather than centrally.

The LLL university of the future will have highly motivated learners who are autonomous in their learning and who understand the broader parameters of a university programme, enabling them to negotiate the curriculum with their learning facilitators and exercise control over their own learning. Many of them will be in full-time employment and will develop the ability to align their learning with their work. Learning pathways will be negotiated and constructed in such a way that they demonstrate the freedom of the learner to assemble cognate areas of study that address personal and professional learning needs.

The LLL university of the future will sideline the old question "Is education a means to an end or an end in itself?" because, for the individual learner, it is likely to be both at the same time.

7 Spekulationen zur Zukunft des Lebenslangen Lernens

Hans Pechar

Ich möchte auf drei Aspekte aufmerksam machen, die das Lebenslange Lernen (LLL) an Hochschulen in den nächsten Jahrzehnten beeinflussen werden. Zwei dieser Aspekte beziehen sich auf die Zielgruppe von LLL, der dritte auf die Medien der Vermittlung.

1. Bekanntlich sind es überwiegend Menschen mit bereits erworbener höherer Bildung, die LLL-Angebote von Hochschulen in Anspruch nehmen. So unerfreulich das unter dem Aspekt der Egalisierung von Bildungschancen ist: Weiterbildung an Hochschulen funktioniert überwiegend nach dem ‚Matthäus-Prinzip‘ (wer hat, dem wird gegeben). Die Bildungsexpansion hat aber mittlerweile auch im deutschen Sprachraum zu einem deutlichen Anstieg der Akademikerquote geführt. 2012 hatten in Deutschland knapp 30 Prozent der Erwachsenen einen Hochschulabschluss – ein Anstieg um fünf Prozent in einem Jahrzehnt. Und

dieser Anteil wird weiter steigen. Das bedeutet: Die potenzielle Zielgruppe für Weiterbildungsangebote durch Hochschulen wird größer.

2. Darüber hinaus tritt nun mit den Babyboomern die erste Generation derjenigen in den Ruhestand über, die in den späten 1960er- und 1970er-Jahren in den Genuss der erweiterten Bildungsmöglichkeiten gekommen sind. Der Großteil dieser hoch gebildeten Menschen wird weiterhin geistig aktiv bleiben. Einige werden sich für ein Seniorenstudium entscheiden, aber häufiger wird die Wahl auf ein kompaktes Weiterbildungsangebot fallen. Viele Pensionäre und Pensionärinnen werden sich weniger für fachspezifische (auf ihre frühere Berufstätigkeit bezogene) Themen interessieren, sondern für allgemeinbildende Inhalte aus Geschichte, Kunst und Literatur. Denn viele dieser Menschen sind immer schon ins Museum oder in die Oper gegangen, konnten sich aber damit während des aktiven Arbeitslebens aus Zeitmangel nicht so ausführlich beschäftigen, wie sie es sich gewünscht hätten. Nun bietet sich die Gelegenheit. Die Nachfrage dieser Zielgruppe nach Weiterbildungsangeboten aus dem Bildungskanon wird groß sein.
3. Viel wurde in den vergangenen Jahren über die Auswirkungen der neuen Online-Lehre (Massive Open Online Courses, MOOC) auf die Hochschule der Zukunft diskutiert. Einige unrealistische Erwartungen können bereits als widerlegt gelten. MOOCs sind kein Wundermittel zur Demokratisierung von Hochschulbildung. Der Hauptgrund ist: Lernen außerhalb des konventionellen sozialen Kontexts der Präsenzlehre erfordert ein hohes Ausmaß an Motivation und Lernkompetenz. Das Fehlen dieser Voraussetzung ist die wichtigste Barriere für bildungsferne Schichten. Auch MOOCs funktionieren nach dem Matthäus-Prinzip: nicht die ‚bildungsarmen‘, sondern die ‚bildungsreichen‘ Bevölkerungsgruppen nutzen diese neue Form der Online-Lehre mit Erfolg. Im Hinblick auf das oben Gesagte (verstärkte Nachfrage durch Bildungsschichten) eröffnet sich aber ein breites Feld für MOOCs unterschiedlicher Profile in der Weiterbildung.

8 My Vision of the Future University System Offering Lifelong Learning Opportunities

Michael Power

For centuries, the university was a monument to stability, some would say inertia, where change occurred slowly and by measured increments. With the dawn of the 21st century, this placid pace of renewal changed. Universities worldwide are on the cusp of momentous change, innovation, cooperation and ultimately expansion beyond the geographic limits within which they were previously bound. Information, communication, and educational technologies are obliterating barriers to knowledge at a speed simply impossible in the past. Access to higher education has taken on a new urgency as a hundred million students clamoring to enter universities find

no room available anywhere. Distance education universities, once touted as the solution to the access problem, have simply not developed beyond their original structures and are mired in outdated practices and infrastructures; most are barely able to stay solvent, let alone relevant. The best hope lies in traditional universities adopting various forms of online learning on a large scale, in the process becoming dual-mode universities capable of generating millions of new courses annually. But capacity to do something obviously does not mean willingness to do so, as a general faculty backlash to online learning in many institutions has shown. The sudden move to massive open online courses (MOOCs) by some universities also demonstrates a certain disingenuousness, perhaps naïveté, among decision-makers as to what amounts to quality higher education. Nonetheless, out of less promising conditions greater innovations have been born.

As for predicting the shape of things to come, prophets rarely fare well. I recall one such self-styled prophet stating unequivocally in the 1990s that “universities cannot survive”. Twenty-five years later, they are still here and show no signs of disappearing. Nonetheless, I will go out on a limb and predict the following aspects of a future university system:

- The emerging university will become worldwide in span: universities and faculty in developed countries will work closely with their peers in developing countries; this will be the norm and part of the service requirement expected from faculty. Losing tenure, they will be better remunerated, on a par with researchers in the private sector.
- Students, of all ages, will attend university for flexible initial training, career re-direction, and continuing education; frequent career changes will require this.
- Undergraduate studies requiring access to infrastructure, specialized equipment, etc. will continue to be offered on residential campuses, but earning a degree will likely be more closely linked to a career, with alternating periods of coop-based study and work.
- Part or all of some undergraduate degrees will be offered in blended mode or completely online via easily accessible, low-cost, and robust synchronous and asynchronous technologies, depending on the competencies to be developed.
- As for graduate studies, universities will task their research centers, where researchers assemble according to field of inquiry, with M.A. and Ph.D. programs; universities will share these online degrees, pooling their human resources in fields where they have proven expertise. In a word, universities will start working internationally as a system.

To achieve these changes, universities will require great autonomy from their governing bodies, that is government ministries or departments, but this autonomy may be granted surprisingly quickly, given the already pronounced tendency to financial disengagement from directly supporting universities. Such bodies, under increasing taxpayer pressure, will, in all likelihood, readily agree to do whatever it takes to improve access to universities, maintain quality, and achieve real cost-effectiveness.

9 Meine Lifelong-Learning-Hochschule der Zukunft. Eine Wunschliste

Jochen Robes

Wer wie ich in den 1980er-Jahren studierte und damals ein sozialwissenschaftliches Fach wählte, erlebte noch, was ‚akademische Bildung‘ hieß. Okay, es gab die Nachwirkungen der 1968er-Bewegung, die dafür sorgten, dass man nicht an der Wirklichkeit da draußen vorbeisegelte, dass man sich mit BAföG, Nachrüstung, Volkszählung und anderen gesellschaftlichen Ereignissen auseinandersetzte. Ansonsten war man jedoch auf sich geworfen, von Bologna, ECTS-Punkten und Kompetenzorientierung keine Spur. Wir bereiteten uns, meistens allein, auf eine unsichere berufliche Zukunft vor. Von ‚unserer‘ Hochschule erwarteten wir keine weitere Hilfestellung und bekamen sie auch nicht.

In den letzten Jahren haben sich die Rahmenbedingungen geändert. Einige Stichworte habe ich genannt. Hinzu kommt das ‚große‘ Stichwort der Digitalisierung, das neue Fragen aufwirft: nach den zukünftigen Formen des Lehrens, Lernens und Prüfens, nach neuen Märkten und Zielgruppen, nach Arbeitsteilung, Spezialisierung und zusätzlichen Services, die denkbar sind, wenn man nicht nur den heimischen Campus vor Ort vor Augen hat.

Wenn ich heute noch einmal ein Studium aufnehmen dürfte, als junger Mensch, ein langes Arbeitsleben vor Augen, kämen folgende Punkte auf meine Wunschliste für eine ‚Lifelong-Learning-Hochschule der Zukunft‘:

1. Meine LLL-Hochschule würde alle Chancen der Digitalisierung nutzen, die sich in Verwaltung, Lehre und Forschung bieten. Lehre und Lernen würden nicht nur im Hörsaal oder Seminarraum stattfinden, sondern die Möglichkeiten ausschöpfen, die das Netz heute bietet, um zu informieren, zu diskutieren, zu publizieren und zusammenzuarbeiten.
2. Meine LLL-Hochschule wäre durchlässiger: Sie wäre eine öffentliche Universität, die dank innovativer Netztechnologien interessierte Bürgerinnen und Bürger, Arbeitgebende sowie andere Hochschulen, andere Bildungsinstitutionen und Lehrende in ihre eigenen Lehr- und Lernangebote und Forschungsprojekte einbindet. MOOCs, Massive Open Online Courses, und OER, Open Educational Resources, sind Vorboten dieser Entwicklung.
3. Meine LLL-Hochschule würde die Vermittlung des persönlichen Wissensmanagements als Kernkompetenz des lebenslangen Lernens in den Mittelpunkt akademischer Bildung stellen. Persönliches Wissensmanagement, das heißt: Informationen finden, bewerten und einordnen, selbst neue Inhalte entwerfen, Informationen und Ergebnisse weitergeben und schließlich sich vernetzen, nicht nur, aber vor allem im virtuellen Raum.
4. Meine LLL-Hochschule wäre nicht nur in einer bestimmten, zeitlich befristeten Phase der Ausbildung der Dreh- und Angelpunkt meiner Interessen, sondern – der Name deutet schon daraufhin – sie würde mich auch nach Beendigung

meines ‚Erststudiums‘ begleiten. Als Bildungspartnerin, als Netzwerk, als Informationsressource.

5. Meine LLL-Hochschule wäre eine Organisation, die auf jeder Ebene – von der Hochschulleitung bis zu den einzelnen Lehrstühlen und Lehrenden – die Idee der Vernetzung aktiv vorantreibt. Sie würde Studierenden, Lehrenden, Forschenden und allen Interessierten Räume öffnen, um sich auszutauschen. Bevor nur noch Google, Apple und LinkedIn den Takt vorgeben.

Eine Wunschliste, wie gesagt. Doch für viele Punkte existieren bereits Beispiele, und einiges wird in Projekten wie dem „Hochschulforum Digitalisierung“ bereits verhandelt.

10 Vorstellungen einer Lifelong-Learning-Hochschule der Zukunft²

Andrea Schenker-Wicki

In zwanzig Jahren werden Hochschulen weiterhin eine zentrale gesellschaftliche Funktion als Bildungs- und Forschungseinrichtungen haben. Aufgrund des ständigen technologischen Fortschritts und der Wettbewerbsvorteile, die daraus entstehen, bleiben sie zentrale Elemente jedes nationalen Innovationssystems und damit ein wesentlicher Wirtschafts- und Standortfaktor. Die Politik gewährt ihnen weiterhin zumindest einen Teil der notwendigen Ressourcen für die Forschung und Ausbildung, verlangt aber im Gegenzug, dass sie sich besser organisieren und effizienter werden, sowie dass sie das in der Forschung erarbeitete Wissen schneller der Gesellschaft zugänglich machen. Der gesellschaftliche Impact, den Hochschulen nicht nur in der Forschung, sondern auch in der Lehre und der Weiterbildung erzielen, muss vermehrt reflektiert, aufgezeigt und gefördert werden.

Was das Studium betrifft, wird in zwanzig Jahren die Anzahl der Studierenden in der Weiterbildung im Vergleich zu jenen in der Grundausbildung deutlich zunehmen. Erfolgreiche Hochschulen haben sich deshalb bis dann von Grund auf neu definiert und verändert:

- Sie haben klare Profile erarbeitet und wissen, wie sie sich auf dem Bildungsmarkt positionieren müssen. Im Weiterbildungsbereich verfügen sie über handfeste Strategien und zahlreiche Angebote, die auf die verschiedenen Phasen eines beruflichen Werdegangs zugeschnitten sind. Dadurch gelingt es ihnen, Absolventinnen und Absolventen ein Leben lang zu begleiten.
- Die Studienorganisation orientiert sich verstärkt am Markt und ist auch auf die Bedürfnisse älterer Studierender ausgerichtet, die ihr Studium mit Beruf und

2 Die folgenden Gedanken wurden auch im Rahmen von zwei Vorträgen an den Nationalen Tagungen der wissenschaftlichen Begleitung präsentiert (am 12. September 2013 und am 18. Juni 2015 in Berlin).

Familie vereinbaren müssen. Berufsbegleitende Teilzeitstudien sind auf jeder Stufe möglich und Kurse finden auch am Abend, an den Wochenenden und während der klassischen Semesterferien statt.

- Unterschiedliche Ausbildungsprogramme, die einzeln genommen nicht zwingend zu einem akademischen Abschluss führen, lassen sich miteinander kombinieren und können zu größeren formellen Abschlüssen zusammengefasst werden. Dies bedingt eine höhere Flexibilität und Durchlässigkeit vonseiten der Studienorganisation (z.B. die Anrechnungspraxis von ECTS-Punkten betreffend).
- In den Forschungsuniversitäten haben Professorinnen und Professoren deutlich reduzierte Lehrdeputate, die flexibel vergeben werden. Lehrveranstaltungen finden dabei vermehrt blockweise statt und sind nicht mehr über das ganze Jahr verteilt. Die Forschenden werden zudem von einem professionellen Management und einer Reihe von Lecturern unterstützt.
- Da die staatlichen Gelder nicht ausreichen, um im internationalen Wettbewerb zu bestehen, haben sich die Hochschulen so gut organisiert, dass es ihnen immer wieder gelingt, private Drittmittel zu akquirieren. Im Bereich der Weiterbildung fordern sie Studiengebühren ein, die zur Kostendeckung beitragen. Zudem arbeiten sie vermehrt mit Unternehmen zusammen und bieten ihnen maßgeschneiderte Programme an.

11 The Lifelong Learning University of the Future

Alan Tait

The lifelong learning (LLL) university of the future will willingly, openly, and explicitly engage with the conflicting claims of its major stakeholders. These will be acknowledged as including:

- students and learners, from the perspectives of personal fulfilment, livelihood enhancement, and as citizens in their communities
- major social priorities such as climate change, sustainability, social justice, inclusion, employment, well-being, and happiness
- major stakeholders such as employers, government, non-governmental organisations, and academic staff.

The university of the future will aim to build learning, both formal and informal, in ways that acknowledge the competing claims of these stakeholders, and will seek to resolve the tensions between them primarily in the interests of learners and students. The university will be a creative social entrepreneur, innovator, and agent for development, led by humanistic values.

Such a university will need to understand that students learn on and off campus, that they may work and have families, that they may need guidance and support as learners, and that programmes of study need to be compelling to engage and retain their interest. Assessment will be innovative and varied, and will support learning as

well as provide judgements on outcomes of learning. Our new university will understand that students may bring credit from elsewhere and may take credit elsewhere too. This is their right. Students in the LLL university of the future may want to move between modes of study: full time, part-time, on-campus, and through distance and e-learning, and the university will need to ensure that all modes are available and affordable. Students with disability will be supported to succeed. In summary, our new lifelong university of the future will do its utmost to remove barriers of the mind about who can and should study there, whether these barriers derive from social class, gender, geography, ethnicity, or disability.

The LLL university will recognise that informal learning is an important penumbra for formal learning, and that contemporary skills for citizenship, personal development and livelihood need competence in the use of technologies for learning, within programmes of study and later for informal LLL.

Our new university will stretch the definition of what a university is without ever losing credibility in society. Its strength will be realised in a combination of sustained focus, diversity and pluralism. Our new university will lead and challenge society as well as respond to its stakeholders. Staff in our new university will believe its mission is more important than their individual careers. They will be excited about coming to work. Learners in our university will reflect the composition of our societies, and will have respect as equals as well as support as learners. Their experience will be valued and they will be excited about studying. Our society will be appreciative because we include them in conversations about our mission as well as a very wide proportion of them as learners; be respectful because our work is of high quality; and from time to time our society will be surprised.

12 Ein Rückblick in die Zukunft

Lothar Zechlin

Als ich eines schönen Morgens im Juni 2015 meinen E-Mail-Account öffne, lese ich eine Anfrage: Die Absender möchten ein Bild der „Lifelong-Learning-Hochschule der Zukunft“ zeichnen und fragen, ob ich meine Vorstellungen dazu mit ihnen teilen wolle. Ideal sei es, wenn ich meine Gedanken in acht bis zehn Tagen auf ca. einer halben bis einer Seite zur Verfügung stellen könne. Hilfestellung wird in Form von weiteren Fragen geboten, an denen ich mich orientieren könne: „Was wird aus Ihrer Sicht an einer Universität in 20 Jahren anders sein, wenn es eine LLL-Hochschule ist? Welcher Aspekt hat sich so verändert, dass man davon sprechen kann, dass die Hochschule eine LLL-Hochschule ist? Wie sieht sie aus? Welche Aufgaben bzw. Dimensionen sind davon betroffen? Was ist die Aufgabe der LLL-Hochschule?“

Hmmm! In 20 Jahren bin ich, wenn ich das überhaupt erlebe, 91 Jahre alt. Schon jetzt fällt es mir schwer, den einen oder anderen Trend der Gegenwart zu verstehen, was, so höre ich, daran liegt, dass ich einer anderen Generation angehöre. Weder bin

ich ein Digital Native noch schätze ich Credit Points, weder mache ich Selfies noch glaube ich, dass MOOCs die Hochschulen revolutionieren werden. Wie soll ich mit einer solchen Haltung in die Zukunft gucken? Gerade habe ich auf Empfehlung eines nur wenig jüngeren Kollegen das Buch von Reinhardt Mohr, *Bin ich jetzt ein Reaktionär? Bekenntnisse eines Altlinken*³ gelesen, das ihm, vermutlich nicht ohne Grund, seine Kinder zum Geburtstag geschenkt hatten. Ehrlich gesagt, hat es mir gefallen. 20 Jahre vorauszuschauen wäre also riskant, für mich, aber auch für die LLL-Hochschule. Lieber also schaue ich zurück, da fühle ich mich sicherer.

1992 las ich in der Frankfurter Rundschau den Artikel *Notizen zur Zivilität*⁴ des Kunsthistorikers Jean-Christophe Ammann. In ihm beschreibt er ein Projekt der Künstler Peter Fischli und David Weiss. Sie hatten unter dem Motto „How to work better“ auf der Außenfassade eines Bürogebäudes in Zürich-Oerlikon zehn Prinzipien abgebildet, die ihnen während einer Reise durch Thailand in einer Keramikfabrik begegnet waren. Wegen ihrer Schönheit sprachen sie mich sofort an:

1. Do one thing at a time.
2. Know the problem.
3. Learn to listen.
4. Learn to ask questions.
5. Distinguish sense from nonsense.
6. Accept change as inevitable.
7. Admit mistakes.
8. Say it simple.
9. Be calm.
10. Smile.

Sie gelten für Fabriken und Büros, für politisch-gesellschaftliches Handeln wie für private Beziehungen, für Bildungsprozesse wie für Wissenschaft, aber wir sind weit entfernt davon, sie zu leben. Ein Traum, wenn sich wenigstens die „LLL-Hochschule der Zukunft“ an ihnen ausrichten würde.

13 A Lifelong Learning University in 20 Years – What Will It Look Like?

Ortrun Zuber-Skerritt

In view of the increasingly rapid economic, political, social, and environmental changes in this turbulent, interconnected world of the 21st century, I think it is unrealistic to think 20 years ahead. Instead, I suggest that we aim for a vision of the future

3 Mohr, R. (2013): *Bin ich jetzt ein Reaktionär? Bekenntnisse eines Altlinken*. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

4 Ammann, J.-C. (1992): Notizen zur Zivilität. In: *Frankfurter Rundschau* vom 02.03.1992.

lifelong learning (LLL) university in general and focus on key features. For example, a LLL university should:

- be inclusive, with universal access to participation and certification
- involve a self-directed learning and development process that is relevant to individual circumstances and aspirations
- draw on a decentralized action-learning system
- be context-specific
- evaluate learning outcomes for quality control
- collaborate and network with other LLL universities around the world for continuous learning and improvement.

Which Aspects Will Change so a University May Be Called a LLL University?

LLL universities already exist, for example GULL – the Global University for Lifelong Learning (<http://www.gullonline.org>), launched in about 50 (mostly) developing countries since 2007. Another example is the Australian Institute of Business (<http://www.aib.edu.au>) with its newly established Global Centre for Work-Applied Learning (<http://gcwal.com.au>) in Adelaide. There are also many books on the topic (e.g., Aspin et al. 2001; Field 2000; Jackson 2011; Jarvis 2001; Kearney/Zuber-Skerritt 2011; Longworth 2003; Zuber-Skerritt/Teare 2013).

Today's universities need to change towards more inclusion and social justice through alternative learning systems that are work- or community-based or oriented for continuing personal, professional, organizational, or community development and change, using integrated methodologies such as lifelong action learning (Zuber-Skerritt/Teare 2013) and participatory action learning and action research (Wood/Zuber-Skerritt 2013; Zuber-Skerritt 2011, 2012, 2015; Zuber-Skerritt/Fletcher/Kearney 2015; Zuber-Skerritt/Wood/Louw 2015).

What Will a LLL University Look Like?

Buildings and whole campuses will disappear and be replaced by, for example, social networking, new technologies, social media, and appropriate rooms and facilities for face-to-face lifelong action learning meetings and small-group discussions. The role of a LLL university will be to elicit and meet learners' needs and to facilitate self-directed lifelong action learning, rather than to design a pre-determined curriculum and exams. There will be mentors and personal coaches for personalized individual and group learning, rather than mass lectures about content that can be provided electronically on demand. The majority of administrative staff will be replaced by learning systems, as GULL has already been demonstrating.

References

- Aspin, D./Chapman, J./Hatton, M./Sawano, Y. (Eds.) (2001): *International handbook of lifelong learning* (Vol. 1 and 2). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Field, J. (2000): *Lifelong learning and the new educational order*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Jackson, S. (Ed.) (2011): *Lifelong learning and social justice: Communities, work and identities in a globalized world*. Leicester: NIACE.
- Jarvis, P. (Ed.) (2001): *The Routledge international handbook of lifelong learning*. London: Routledge.
- Kearney, J./Zuber-Skerritt, O. (2011): *Actioning change and lifelong learning in community development*. Melbourne: Action Learning and Action Research Association.
- Longworth, N. (2003): *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century*. London: Kogan Page.
- Wood, L./Zuber-Skerritt, O. (2013): PALAR as a methodology for community engagement by faculties of education. In: *South African Journal of Education*. 33(4). pp. 1–15.
- Zuber-Skerritt, O. (2011): *Action leadership: Towards a participatory paradigm*. Dordrecht: Springer International.
- Zuber-Skerritt, O. (2012): Participatory action learning and action research for sustainable migrant community development. In: Zuber-Skerritt, O. (Ed.): *Action research for sustainable development in a turbulent world*. Bingley: Emerald. pp. 167–188.
- Zuber-Skerritt, O. (2015): Participatory action learning and action research (PALAR) for community engagement: A theoretical framework. In: *Educational research for social change*. 4(1). pp. 5–25.
- Zuber-Skerritt, O./Fletcher, M. A./Kearney, J. (2015): *Professional learning in higher education and communities: Towards a new vision for action research*. London: Palgrave–Macmillan.
- Zuber-Skerritt, O./Teare, R. (2013): *Lifelong action learning for community development: Learning and development for a better world*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Zuber-Skerritt, O./Wood, L./Louw, I. (2015): *A participatory paradigm for an engaged scholarship in higher education: Action leadership from a South African perspective*. Rotterdam: Sense Publishers.

14 Statt einer Zusammenfassung: Skizze der LLL-Hochschule der Zukunft

Die Beiträge der Expertinnen und Experten lassen sich in komprimierter Form durch folgende Elemente skizzieren: das *gesellschaftliche Umfeld* als Rahmen, die *Didaktik* als Gestaltung von Lehren und Lernen, die *Studierenden* in ihrer Zusammensetzung und ihren Besonderheiten sowie *Aufgabe und Grundverständnis* der Organisation Hochschule.

Gesellschaftliches Umfeld

- Technologisierung und die Entgrenzung der Arbeits- und Bildungsmärkte kennzeichnen das gesellschaftliche Umfeld.
- Wir leben in einer alternden Gesellschaft, die durch Zuwanderung geprägt ist.
- Entscheidungen sind ein zentrales Merkmal der Gesellschaft: Viele Möglichkeiten burden den Einzelnen eine hohe Verantwortung auf, und dies führt zu Unsicherheiten.
- Bedeutende Stakeholder der Hochschule sind Arbeitgeber, Gewerkschaften, NGOs, andere Bildungseinrichtungen sowie Bürgerinnen und Bürger.

Didaktik – Gestaltung von Lehren und Lernen

- Es erfolgt eine vermehrte Zusammenarbeit mit Unternehmen in Form von speziell zugeschnittenen Angeboten.
- Studienprogramme und -abschlüsse werden individuell ausgehandelt.
- Die Studienorganisation ist an Studierenden ausgerichtet, sodass die Vereinbarkeit mit Familie und Beruf möglich ist.
- Es geht vorrangig um Lernen statt um Lehren.
- Studierende benötigen Beratung und Support.
- Hochschullehrende agieren als fachliche Facilitators des Lernens.
- Hochschullehrende geben Orientierung bei der Auswahl aus der Vielfalt (frei zugänglicher) Inhalte.
- Persönliche Entwicklungswege der Studierenden werden unterstützt.
- Die Auseinandersetzung mit sozialen und gesellschaftlichen Fragen in Verbindung mit individuellen Fragen nach dem Lebenskonzept wird gefördert.
- Studierende werden dabei unterstützt, ihre individuellen Lernstrategien mit nachhaltiger Beschäftigungsfähigkeit zu verknüpfen.
- Es geht um die Förderung von Selbstreflexions- und Kommunikationsfähigkeit.
- Persönliches Wissensmanagement als Kernkompetenz des lebenslangen Lernens wird vermittelt.
- Erfahrungslernen und Work-based Learning, non-formales und informelles Lernen erhalten einen hohen Stellenwert.
- Alle Arten informellen Lernens werden wertgeschätzt.
- Alles Lernen, nicht nur das kodifizierte, wird als wichtig für die transformative Entwicklung der Studierenden gesehen.

Studierende

- Studierende spiegeln die Zusammensetzung unserer Gesellschaft(en) wider.
- Studierende jeden Alters werden die Hochschule besuchen: für flexible Erstausbildung, berufliche Umorientierungen und Weiterbildung – oftmals berufliche Veränderungen werden das erfordern.

- Ältere Menschen, die sich nach dem aktiven Erwerbsleben für allgemeinbildende Inhalte interessieren, werden studieren.
- Studierende mit besonderen Bedürfnissen werden bei der Bewältigung ihres Studiums unterstützt.
- Studierende werden regelmäßig an die Hochschule zurückkehren, sowohl physisch als auch digital mithilfe neuer Medien.
- Die Lernerfahrungen aus gemeinnütziger Arbeit und aus Arbeitssituationen geben Studierenden für das Studium die Basis, zu reflektieren und ihr Wissen und Verstehen weiterzuentwickeln.
- Die Erfahrung der Studierenden wird wertgeschätzt, und sie werden begeistert vom Studieren sein.
- Studierende werden vermehrt zu Hause, am Arbeitsplatz, im regionalen Bildungszentrum lernen anstatt an der Hochschule.

Organisation Hochschule. Aufgabe und Grundverständnis

- Die Hochschule nutzt die Digitalisierung in Verwaltung, Lehre und Forschung effizient.
- Die Hochschule hat ein klares Profil und ist auf dem Bildungsmarkt eindeutig positioniert.
- Die Hochschule zeichnet sich durch erhöhte Flexibilität und Durchlässigkeit aus.
- Die Hochschule ist lebenslange Bildungspartnerin.
- Die Hochschule gestaltet Vernetzung aktiv auf und mit allen Ebenen.
- Die Hochschule agiert weltumspannend: Sie verfügt über lokalen und weltweiten Einfluss.
- Die Hochschule bietet Lerngelegenheiten, Service und Forschung für die lebenslange persönliche und berufliche Entwicklung einer Vielzahl von Menschen.
- Das Ziel der Hochschule ist, Menschen und Gemeinschaften dabei zu unterstützen, sich in *allen* Aspekten ihres Lebens zu entwickeln.
- Die Hochschule sieht es als ihre Aufgabe, die Gesellschaft herauszufordern.
- Die Hochschule trägt eine große Verantwortung als Lernort für einen zunehmenden Teil der Bevölkerung.
- Die Integration von Wissen, das in der Hochschule produziert wird und jenem, das aus der Gesellschaft und den Berufen kommt, eröffnet Lernräume jenseits der Grenzen von Theorie und Praxis.
- Die Theoriebildung in der Arbeitspraxis, Erfahrungslernen sowie die Beschäftigung mit Stakeholdern und Communities of Practice gibt Impulse für das disziplinäre Wissen.
- Zugänge zu Veränderung sowie zu kreativen und innovativen Praktiken werden die traditionellen epistemologischen Grundpfeiler der Hochschule infrage stellen.
- Die Hochschule wird eine kreative soziale Entrepreneurin, Innovatorin und Akteurin für Entwicklung, geleitet von humanistischen Werten.

- Die Hochschule wird sich willentlich, offen und explizit mit den konfligierenden Ansprüchen ihrer wichtigen Stakeholder auseinandersetzen.
- Die Hochschule wird große institutionelle Autonomie benötigen.
- Für die Mitarbeitenden in unserer neuen Hochschule wird die Mission der Hochschule wichtiger sein als ihre individuellen Karrieren. Sie werden begeistert bei der Arbeit sein.

Autorinnen und Autoren

Professor Dr. Dr. Ayad Al-Ani forscht am Alexander von Humboldt Institut für Internet und Gesellschaft, Berlin, und ist Lehrbeauftragter an der Universität Potsdam. Er ist ao. Professor an der School of Public Leadership der Universität Stellenbosch (Südafrika) und Geschäftsführer der digitalen Beratungsagentur tebble. Er publiziert u.a. in Die Zeit, Zeit online, Handelsblatt und der Huffington Post zu Themen des Neuen Arbeitens und der Digitalen Politik. Sein aktuelles Buch *Widerstand in Organisationen. Organisationen im Widerstand* erscheint 2016 in der 2. Auflage im Springer Verlag. Er hat über 20 Jahre Erfahrung bei internationalen Beratungsunternehmen, unter anderem als Executive Partner bei Accenture. Zuletzt war er Rektor und Professor an der ESCP sowie Professor an der Hertie School of Governance.

Tina Basner, Bildungs- und Sozialwissenschaftlerin M.A., arbeitete bis Dezember 2015 als studentische Mitarbeiterin in der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB), Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW). Sie unterstützte im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* Forschungsaktivitäten und Projektveranstaltungen. Ihr Interesse an Themen wie Theorie-Praxis-Verzahnung und Professional Learning in Experten-Communities in der betrieblichen wie hochschulischen Weiterbildung vertiefte sie im Rahmen ihrer Masterarbeit im Studiengang Erwachsenenpädagogik/Lebenslanges Lernen an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Professor Dr. Michaela Brohm ist Professorin für Empirische Lehr-Lern-Forschung und Didaktik sowie Dekanin des Fachbereichs Erziehungs- und Bildungswissenschaften, Philosophie und Psychologie an der Universität Trier. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Motivation, Lernen und Positive Psychologie. Sie ist Präsidentin der Deutschen Gesellschaft für Positiv-Psychologische Forschung (DGPPF).

Dr. Eva Cendon, Bildungswissenschaftlerin, war von 2012 bis 2015 als Projektleiterin in der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* tätig. Sie forscht und lehrt u.a. zu Konzepten und Strategien des Lebenslangen Lernens, Kompetenz- und Lernergebnisorientierung, neuen Formen der Wissensproduktion, reflexivem Lernen und der Rolle der Lehrenden, Reflective Practice sowie Praxisforschung. Eva Cendon ist Leiterin der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB) und Studiengangleiterin an der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW).

Professor David Coghlan is Professor Emeritus at the Trinity Business School, Trinity College Dublin, Ireland and is a Fellow Emeritus of the College. He has published over 11 books and over 140 articles and book chapters. Recent co-authored books include: *Organizational Change and Strategy* (Routledge, 2016), *Doing Action*

Research in Your Own Organization (4th ed. Sage, 2014) and *Collaborative Strategic Improvement through Network Action Learning* (Edward Elgar, 2011). He is co-editor of the *SAGE Encyclopedia of Action Research* (2014), the 4 volume set, *Fundamentals of Organization Development* (Sage, 2010), and the forthcoming 4 volume set, *Action Research in Business and Management* (Sage, 2016). He is currently on the editorial boards of: *Journal of Applied Behavioral Science*, *Action Research*, *Action Learning: Research and Practice*, *Systemic Practice and Action Research*, among others.

Professor Carol Costley is Director of the Institute for Work Based Learning, Middlesex University. She has a particular interest in professional doctorates and has written about the development of work-based learning (WBL) as a field of study, especially multi- and trans-disciplinarity, diversity, pedagogy, ethics and practitioner-researcher issues. She works internationally as a researcher and in the development of WBL and doctoral programs of study. Professor Costley works with organisations in the private, public, community and voluntary sectors internationally in the learning and teaching of work-based, taught and research degrees.

Professor Dr. Peter Dehnhostel lehrt und forscht über Betriebliches Bildungsmanagement und Weiterbildung an der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW). Zuvor war er langjährig als Universitätsprofessor an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg tätig sowie in verschiedenen Bildungsinstitutionen und in der Industrie. Seine Arbeitsschwerpunkte sind betriebliches Bildungs- und Kompetenzmanagement, Weiterbildungs- und Validierungskonzepte, Begleitung betrieblicher Modellprojekte.

Professor Dr. Roland Deiser is a Senior Drucker Fellow and the Founder and Executive Director of the Center for the Future of Organization at the Drucker School of Management at Claremont Graduate University (USA), where his current work focuses on the impact of social media on leadership and organization, and on the organizational capabilities required in disruptive business environments. He is also Chairman of the Executive Corporate Learning Forum (ECLF), a consortium of more than 70 major multinational corporations from 14 countries. He has published more than 40 articles in scientific and professional journals and books and is the author of *Designing the Smart Organization* (2009) and *Transformers* (2014).

Professor Dr. Uwe Elsholz ist Sozial- und Bildungswissenschaftler und seit 2013 Leiter des Lehrgebiets Lebenslanges Lernen an der FernUniversität in Hagen. Seine Themenschwerpunkte sind die Akademisierung des Bildungssystems, beruflich Qualifizierte im Studium, betriebliche und berufliche Weiterbildung sowie Medieneinsatz in der beruflichen Bildung.

Dr. Jean-Marie Filloque has worked in the area of adult education since 1979 and completed a Ph.D. in computer science in 1992. He is currently Vice-Rector for Life-

long Learning at the University of Western Brittany (UBO Brest). He was President of the French National UCE network from 2005 to 2012, has been an active member of the EUCEN Steering committee since 2005 and is currently member of the national committee on Economy and Education of the French Ministry of Higher Education. He has been involved in several European projects, mainly on recognition of prior learning and HE strategy. His principal interests are in accreditation of prior learning, certification and diploma transparency, social economy, access, management of UCE units.

Professor Dr. Roland Fischer ist emeritierter Professor für Mathematik und Didaktik an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Er war an der Gründung und am Aufbau der Fakultät für Interdisziplinäre Forschung und Fortbildung beteiligt und hat sie 15 Jahre lang geleitet. Derzeit beschäftigt er sich mit Fragen zu Theorie und Organisation von Bildung.

Dr. Roswitha Grassl ist Handelslehrerin und Leiterin der Programmentwicklung an der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) in Berlin. In dieser Rolle trägt sie maßgeblich zur (Weiter-)Entwicklung des DUW-Studienmodells bei. Roswitha Grassl forscht insbesondere zu den Themen Weiterbildungsdidaktik und Distance Education. Ihre Ergebnisse wendet sie praktisch als Studiengangleiterin und Lehrende in verschiedenen Programmen der akademischen Weiterbildung an, so in Programmen zur Personalentwicklung in der Pharmaindustrie oder einem internationalen Unternehmensprogramm. Dabei liegt ihr Hauptaugenmerk auf dem Ausbau überfachlicher und überfunktionaler Kompetenzen, den sie sowohl in Online- als auch in Präsenzeinheiten unterstützt.

Dr. Renate Heese, Erziehungswissenschaftlerin, Beraterin DIE, ist Lehrkraft für besondere Aufgaben (Pflegepädagogik) an der katholischen Stiftungsfachhochschule München, Lehrbeauftragte und Gutachterin (Akkreditierung von Studiengängen). 2012–2015 war sie Projektleiterin des BMBF-Projekts *Offene Hochschule Oberbayern* (OHO) an der Hochschule München, 2000–2012 Leiterin des Regionalzentrums München der FernUniversität in Hagen und zuvor Lehrerin für Pflegeberufe und Krankenschwester. Wissenschaftliche Themenschwerpunkte sind Didaktik (Lehr-Lern-Konzepte und -Methoden, neue Medien in der Lehre, Pflege- und Museumspädagogik), alternative Studienformate (berufsbegleitende Studiengänge, Fernstudiengänge), Lernberatung, Hochschulzugang, Bildungssysteme, Wissenschaftsnetzwerke.

Professor Dr. Kathrin Köster ist die Leiterin des Projektes *beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell* an der Hochschule Heilbronn. Sie verbindet ihre allgemeinen Forschungs- und Lehrschwerpunkte mit denen des Projektes: die Ausgestaltung innovativer didaktischer Ansätze für heterogene neue Zielgruppen, Umgang mit Diversität sowie systematische Verbesserung der Lehre und des Studienprogrammdesigns im Sinne von strategischem Management.

Professor David Major is a key figure in the introduction of work-based learning at the University of Chester and is an acknowledged and widely respected expert in the field. David Major was instrumental in the creation (from 1998) of the Work Based and Integrative Studies (WBIS) programme at Chester, which is thought to be among the most flexible higher education frameworks in the world. He also established the Centre for Work Related Studies at Chester, one of the largest centres for the provision of university work-based learning in the UK. For several years he led the Centre; more recently he has concentrated upon external relations and strategic development.

Mag. Anita Mörth, Bildungswissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB), Deutsche Universität für Weiterbildung (DUW). Von Mai 2014 bis Ende 2015 war sie wissenschaftliche Projektmitarbeiterin in der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen*, von 2009 bis Januar 2015 war sie an der DUW für den Bereich Qualitätsmanagement und Akkreditierung verantwortlich. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Lehren und Lernen mit neuen Medien, gendersensible Lehre, Qualitätsmanagement und organisationale Verankerung von Innovationen.

Yvette Pavlicek, Sprach-, Kommunikations- und Kulturwissenschaftlerin B.A., war bis Dezember 2015 als studentische Mitarbeiterin in der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB) der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW) tätig. Sie unterstützte im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* Forschungsaktivitäten und Projektveranstaltungen.

Professor Dr. Hans Pechar ist Professor für Hochschulforschung an der Alpen-Adria-Universität (Standort Wien). Seine Forschungsschwerpunkte sind der internationale Vergleich von Hochschulsystemen, Bildungsökonomie und Chancengerechtigkeit im Bildungssystem. Er war Fulbright Scholar an der University of California, Berkeley, und ist regelmäßiger Gastprofessor an der University of British Columbia, Vancouver. Hans Pechar ist Mitglied des Vorstands im Demokratiezentrum Wien. Von 2011 bis 2014 vertrat er Österreich im Governing Board von CERI, dem bildungswissenschaftlichen Think Tank der OECD.

Professor Dr. Ada Pellert, Wirtschafts- und Bildungswissenschaftlerin, war von 2012 bis 2015 als Projektleiterin in der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* tätig. Sie ist Rektorin der Fernuniversität Hagen und Präsidentin der Carl Benz Academy in Beijing. Von 2009 bis 2015 war sie Präsidentin und Professorin für Organisationsentwicklung und Bildungsmanagement an der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW), Berlin. Von 2005 bis 2008 war Ada Pellert Professorin für Weiterbildungsforschung

und Bildungsmanagement sowie Vizerektorin für Lehre, Weiterbildung und Strukturfragen der Donau-Universität Krems und von 1999 bis 2003 Vizerektorin für Lehre, Personalentwicklung und Frauenförderung der Universität Graz. Spezialgebiete sind u.a. Bildungs- und Hochschulmanagement, Bildungspolitik, Organisations- und Personalentwicklung, Qualitätssicherung, Lifelong-Learning-Strategien, Diversity Management.

Professor Dr. Thomas Michael Power is Full Professor in Educational Technology at the Faculty of Education, Laval University, in Quebec City (Canada). His research focusses on the design of online learning for dual-mode universities, the role of instructional designers, and graduate studies design models. His most recent publication is *La formation en ligne: les conseillers et ingénieurs pédagogiques* (appeared in a special issue in www.cjlt.ca in Fall/Winter 2015 as *Online Learning from the Instructional Designer's Perspective: Canadian and European French-language Case Studies*).

Dr. habil. Kathrin Rheinländer, Erziehungswissenschaftlerin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Zentrum für Wissenschaftliche Weiterbildung der Europa-Universität Flensburg. Sie ist dort für die Studiengangentwicklung und das Qualitätsmanagement im Rahmen des BMBF-Projekts *Lernen im Netz – Aufstieg vor Ort* (LINA VO) verantwortlich. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Studierenden- und Hochschulforschung, Lehr-Lern-Forschung sowie hochschuldidaktische Forschung zu Lehrqualität.

Dr. Jochen Robes ist Senior Consultant bei HQ Interaktive Mediensysteme GmbH, Wiesbaden (www.hq.de), und unterstützt Unternehmen und Organisationen bei der Modernisierung ihrer Bildungsstrategien, -konzepte und -angebote. Themenschwerpunkte bilden Fragen des Einsatzes von E-Learning, Social Learning, MOOCs und des Wissensmanagements. Er ist Betreiber des Weiterbildungsblogs www.weiterbildungsblog.de sowie regelmäßig als Lehrbeauftragter, Referent und Autor tätig.

Heike Rundnagel, M.A. ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Philipps-Universität Marburg im Verbundprojekt *WM³ Weiterbildung Mittelhessen* im Teilprojekt *Professionalisierungsbedarfe in der Studiengangkoordination*. Von Februar 2014 bis März 2015 war sie im Teilprojekt *Qualifizierung der Lehrenden in den Weiterbildungsprogrammen* verantwortlich für Planung und Organisation von hochschuldidaktischen Angeboten. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind wissenschaftliche Weiterbildung, Kooperationen und Kooperationsgestaltung, Hochschuldidaktik und Professionalisierung.

Miriam Schäfer, Diplom-Pädagogin, ist wissenschaftliche Mitarbeiterin und Projektkoordinatorin im Projekt *Berufsintegrierte Studiengänge zur Weiterqualifizierung im Sozial- und Gesundheitswesen* (BEST WSG) an der Fachhochschule der Diakonie in Bielefeld. Schwerpunkte ihrer Tätigkeit sind neben Forschungsaktivitäten die ge-

meinsame Curriculumentwicklung mit Partnern aus Weiterbildung und Fachschulen sowie Konzeption und Erprobung von Verfahren der Kompetenzfeststellung und Anrechnung.

Prof. Dr. Dr. h.c. Andrea Schenker-Wicki, Betriebsökonomin, ist seit dem 1. August 2015 Rektorin der Universität Basel. Sie wurde 2001 an die Universität Zürich berufen, wo sie den Lehrstuhl für Performance Management und das Executive MBA Programm der Wirtschaftswissenschaftlichen Fakultät aufbaute. Von 2012 bis 2014 war sie Prorektorin der Universität Zürich. Andrea Schenker ist Mitglied des Österreichischen Wissenschaftsrates und des Zürcher Fachhochschulrates. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Performance Management, Systemtheorie und Hochschulmanagement.

Melanie Schiedhelm ist akademische Mitarbeiterin im Projekt *beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell*. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt in der empirischen Begleitforschung zur Entwicklung von berufsbegleitenden Studienprogrammen. Dabei sind ihre Forschungsschwerpunkte Lebenslanges Lernen, Kompetenzentwicklung sowie work-based Learning. Sie studierte Ethnologie und Politische Wissenschaft Südasiens (M.A.) an der Ruprecht-Karls-Universität Heidelberg und lehrt seit 2009 zu qualitativen Forschungsmethoden an der Hochschule Heilbronn.

Erik Schiller, Diplom-Politologe, war von November 2014 bis Ende 2015 wissenschaftlicher Projektmitarbeiter in der wissenschaftlichen Begleitung des Bund-Länder-Wettbewerbs *Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen* an der Forschungsstelle Weiterbildungsforschung und Bildungsmanagement (FWB) der Deutschen Universität für Weiterbildung (DUW). Von Oktober 2012 bis Dezember 2015 arbeitete er im Bereich IT/Online-Campus an der DUW. Zu seinen thematischen Schwerpunkten zählen neue Lehr-Lern-Formate mit Fokus auf E-Learning und die Rolle der Lehrenden.

Sonja Schöne, Sozialwissenschaftlerin M.A., ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Projekt *beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell* an der Hochschule Heilbronn. Ihre inhaltlichen Schwerpunkte liegen in der Begleitforschung zur Entwicklung und Ausgestaltung von berufsbegleitenden Studienprogrammen unter besonderer Berücksichtigung neuer didaktischer Ansätze wie dem work-based Learning.

Jochen Stettner studierte Theologie in Guatemala und Gießen (M.A.) und Internationale BWL in Heilbronn (M.A.). Er ist akademischer Mitarbeiter im Projekt *beSt – berufsbegleitendes Studium nach dem Heilbronner Modell*. Sein Arbeitsfeld ist die Begleitforschung bei der Etablierung von berufsbegleitenden Bachelor- und Masterprogrammen an der Hochschule Heilbronn. Dabei liegt sein Forschungsschwerpunkt auf der Erprobung und Verbesserung beim Einsatz von On-the-Job-Projekten.

Professor Alan Tait is Professor of Distance Education and Development at the Open University, UK, and Director of International Development and Teacher Education, responsible for the strategic direction of projects in several developing countries. From 2007 to 2012 he was Pro Vice-Chancellor (Academic) at the Open University. He is founding editor of *The Journal of Learning for Development* (Commonwealth of Learning, www.jl4d.org), a senior member of St Edmund's College, University of Cambridge, and Visiting Professor, Aalborg University, Denmark. His recent publications include *From Place to Virtual Space: Reconfiguring Student Support for Distance and E-Learning in the Digital Age* (2014), and *Distance and E-Learning, Social Justice and Development: The Relevance of the Capability Approach to the Mission of Open Universities* (2013).

Dr. Jon Talbot completed his doctorate in political economy in 1987 and worked as a city planner until 1993, when he re-entered higher education. He is currently tutor at the Centre for Work Related Studies at the University of Chester, where he has worked since 2004. His principal responsibility is the management of student workplace research projects. He continues to publish in the fields of planning as well as work-based learning and related topics.

Dr. Simone Wanken, Diplom-Pädagogin, ist seit 2011 Projektmanagerin und Koordinatorin am DISC der TU Kaiserslautern im Forschungs- und Entwicklungsprojekt *Offene Kompetenzregion Westpfalz*. 2010 gewann sie den Exzellenzpreis für Studium und Lehre des Landes Rheinland-Pfalz und promovierte 2015 zum Thema *Außergewöhnliche Weiterbildungskarrieren*. Ihre Forschungs- und Arbeitsschwerpunkte liegen in der Professionalisierung des Aus- und Weiterbildungspersonals, im Bildungsmanagement, in der Personal- und Organisationsentwicklung insbesondere der wissenschaftlichen Weiterbildung sowie in der Biografieforschung.

Professor Dr. Lothar Zechlin ist Professor für Öffentliches Recht i.R. und ehemaliger Präsident bzw. (Gründungs-)Rektor der Hochschule für Wirtschaft und Politik Hamburg, der Karl-Franzens-Universität Graz und der Universität Duisburg-Essen. Seine Arbeitsschwerpunkte sind Führung, Organisations- und Strategieentwicklung in Hochschulen.

Professor Ortrun Zuber-Skerritt is Director of OZI (Ortrun Zuber International P/L), specialising in action learning and action research, leadership development programmes, postgraduate research training and supervision, all including qualitative research methods. She is also Adjunct Professor at Griffith University (Brisbane, Australia) and Extraordinary Professor at North-West University (Potchefstroom, South Africa). She has four doctoral degrees and has published widely, including 38 books, about 60 book chapters, over 50 refereed articles, and over 50 educational video programmes. She was the convenor of the First World Congress on Action Learning, Action Research and Process Management (Brisbane 1990).

